DOCUMENT RESUME

ED 388 947 CS 012 295

AUTHOR	Ikeda, Shinichi, Ed.; And Others
TITLE	The Science of Reading, 1994.
INSTITUTION	Japan Reading Association, Tokyo.
REPORT NO	ISSN-0387-284-X
PUB DATE	94
NOTE	179p.; For the 1993 journals, see ED 375 390.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Japanese
JOURNAL CIT	Science of Reading; v38 n1-4 Apr-Dec 1994
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Blindness; Comics (Publications); Comparative Analysis; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Japanese; Literature Appreciation; Reading Aloud to Others; *Reading Comprehension; Reading Research; *Recall (Psychology); *School Libraries

ABSTRACT

This collection of the 1994 issues of the Japanese-language journal "The Science of Reading" presents 21 articles on a variety of questions dealing with reading. Most articles in the collection have summaries in English. Articles in the April issue are: "Efforts to Enliven the School Library" (M. Takeda); "A Mistake in Comprehending a Literary Work and an Attempt to Correct It" (K. Magara); "The Effect of Information about Seeing-Eye Dogs Disseminated to Local Citizens" (K. Tokuda and T. Mochizuki); "'Point of View' in the Story 'Gongitsune': A Refutation of the Theory of View-Point Change" (Y. Mochizuki); "The Effect of Different Classroom Learning Activities on Students' Reading Comprehension" (M. Tanaka); "One Teacher's Experience Reading Literature Aloud in High School Classes" (K. Takahashi); and "Adverse Effects of Lower Cognitive Processing Capacity on Achievement: What Can We Do?" (J. M. Furukawa). Articles in the July issue are "Creating an Attractive School Library" (M. Hori); "The Effects of Expertise on Understanding Cartoon Signs" (N. Murata); "Interpreting "Vacancies" in Fictional Texts" (H. Tandoh); and "The Construction of Temporal and Causal Relationships in Story Comprehension" (H. Yamamoto). Articles in the October issue are: "Using the School Library as a Reading Center Fostering the Love of Reading in Children" (N. Ogiwara and A. Nakayama); "Film Forms in the Comprehension of Films" (M. Aoyama); "The Concept of 'Stylistic Interference'" (T. Asada); "To Use or Not to Use Romaji--A Psycholinguistic Evaluation of the Arguments against the Use of Romaji for Teaching Japanese with Learners of Alphabetic Mother Tongues" (K. Tamaoka and M. Barbara); and "The Effect of a Teacher's Commentary on Students' Understanding of a Story Read Aloud" (M. Tanaka). Articles in the December issue are: "Thoughts on a School Library Conducive to Studying" (K. Takahashi); "An Alternative Method for the Teaching of Reading of Japanese Classical Literature--Using Weird Stories from the Edo Period" (H. Masuda and Y. Kudo); "Working Memory and Reading Difficulties in Children" (N. Kitao); "Effects of Pre-Reading Activities on Schema Activation" (H. Iijima); and "Effects on Children's Understanding of the Handicapped from Listening to a Story" (K. Tokuda). (RS)

ED 388 947

ISSN 0387-284 X

読書科学

第38巻 第1号（通巻 第147号）平成6年4月1日 発行（季刊）

特集・学校図書館の活性化（I）

学校図書館の活性化を求めて　武田光子

文学作品の読み誤りとその修正について　麻柄啓一

盲導犬の理解促進のためのパンフレットが市民の盲導犬に関する認識に与える効果　徳田克己　望月珠美

「ごん狐」の「視点」　望月善次

学習活動が生徒の読みの様態をどう変えるか　田中　勝

高校における「読み聞かせ」指導の試みについて　高橋一男

成績不振に影響する認知処理能力　James M. Furukawa　玉岡賀津雄（訳）

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Y. Sakamoto

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

147

日本読書学会

CS012295

BEST COPY AVAILABLE

◇本号目次◇

特集・学校図書館の活性化（Ⅰ）

学校図書館の活性化を求めて　元川崎市立小学校図書館研究会長　武田光子　1

原著

文学作品の読み誤りとその修正について　千葉大学　麻柄啓一　5

盲導犬の理解促進のためのパンフレットが市民の盲導犬に関する認識に与える効果
筑波大学　徳田克己
筑波大学　望月珠美　13

「ごん狐」の「視点」
――〈「視角」転換説〉を否定する――　岩手大学　望月善次　19

授業報告

学習活動が生徒の読みの様態をどう変えるか
――「高瀬舟」の感想文の視点を中心にして――
神戸市立神港高等学校　田中　勝　26

高校における「読み聞かせ」指導の試みについて
埼玉県立春日部東高等学校　高橋一男　32

講演記録

成績不振に影響する認知処理能力
――私達は何ができるのか？――　タウソン州立大学　James M. Furukawa
松山大学　玉岡賀津雄（訳）　36

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会長（理事長）　佐藤泰正
副会長（副理事長）　福沢周亮
常任理事　桑原　隆　阪本敬彦　鳴島　甫　湊　吉正　村石昭三
理事　有沢俊太郎　井上尚美　今井靖親　大村はま　岡田　明
倉澤栄吉　高木和子　田近洵一　徳田克己　野地潤家
塙　和明　増田信一　横山範子

監事　平沢　薫　山本晴雄

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田進一　井上尚美　桑原　隆　阪本敬彦　徳田克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原敏道　今井靖親　内田伸子　江連　隆
大城宜武　大西道雄　岡田　明　北尾倫彦　後藤惣一
後藤恒允　小林國雄　鹿内信善　首藤久義　高木和子
田中　敏　藤田正春　村井万理子　村石昭三　望月善次
山田　純　萬屋秀雄

The Science of Reading, Vol.38, No. 1 (1994)

特集・学校図書館の活性化

学校図書館の活性化を求めて*

元川崎市立小学校図書館研究会長　武　田　光　子**

I　教料指導の体質改善

充実した教育活動を支え，子どもを豊かにする学校図書館でありたいという願いのもとに，研究会では長年研究と努力を重ねてきた。

しかし，現場ではいまだに教科書中心の授業が多く見られ，学校図書館の存在がうすれてきている。

そこで，研究会では，図書館を利用する教科の側から図書館の活性化を探ることにした。すなわち，教科の指導を通して，利用される図書館の在り方を考えることにしたのである。

それには，生き生きとした子ども主体の魅力ある学習を展開するとき，図書館の図書や資料は欠くことのできないものになるという観点から，いくつかの問題解決学習を試みた。

紙面の都合で，実践の詳細は割愛するが，「社会科」で，子どもが主体的に学ぶ，問題解決学習を展開する過程で，図書や資料をどう活用させたか，またその留意点をあげておく。

1．課題づくりの段階で

子どもの既知の知識や経験を話し合わせ，教師は関連した図書や資料，ビデオなど提示しながら，子ども自身が意欲的に自分の問題として課題づくりにとりくめるように，学習の方向づけをしていく。この課題づくりの過程で，教科書もひとつの資料として扱うか，または，はじめに教科書の内容を全体で学習し，「何を学ぶのか」その「学び方」を子どもに確実にとらえさせるか，教科書の位置づけにも留意した。

2．「調べる」の段階で

教師は，図書館にある関連図書を把握し，できれば一覧表（別掲）にして提示できるようにしておく。また，提示する資料の種類，冊数，内容，難易度などについても表示しておく。これらの図書や資料が，すぐ調べたいという子どもの意欲に答えられる冊数があるか，把握し，その対応も考えておく。こうした教師の配慮が，子どもたちの学習意欲に大きく影響してくるからである。

幸に，川崎市立図書館は，ネットワークで連携しているので，学習の関連図書や資料を地域の図書館にお願いして，できるだけ多くの冊数を長期貸し出してもらい，学習に役立てることができた。

6年社会科　日本のあゆみ（武士の世の中）

II　PTAとの意図的な取り組み

学力志向の強い地域のPTAであるが，反面，子どもたちに語り聞かせなどをしている母親たちのグループもある。そうした人たちに，PTAの集会で，語り聞かせをしてもらったり，本校の読書研究について理解を求めたりして，読書の教育力について関心を深めてもらうことに努めてきた。また，成人委員会の中に「子どもの本の読書会」を設定してもらい，使用する図書は，各学年の図書リストの中から選ぶようにした。こうしたことから，各家庭で，いろいろな形で親と子の読書が盛んに行なわれるようになっていった。

---

* Efforts to enliven the school library

** TAKEDA, Mitsuko (Past president, Elementary School Library Study Group, Kawasaki city)

資料1　図書資料一覧表

◎印　重要参考図書　　△印　学習マンガ資料

☆　児童が自力で読みこなし資料として活用できる図書の紹介は省略する。

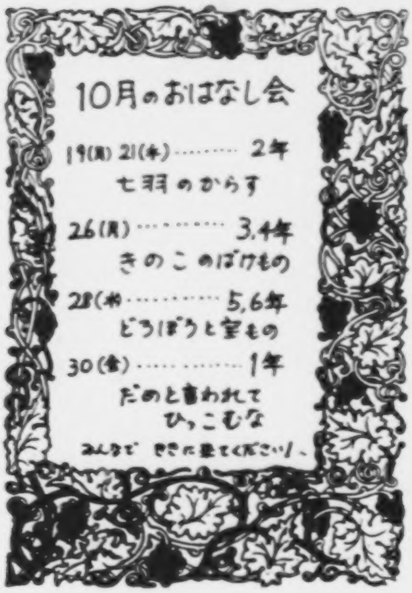
（教師用）　教師が先ずひもとき，児童に与え共に資料として利用できる図書。

書名	発行所	備考
神奈川ふるさと風土図　川崎編萩原　昇著	有峯書店新社	1500円
神奈川県の地理と歴史（野外見学ガイド）	野村出版	◎ 650円
神奈川県の歴史（県史シリーズ⑭）	山川出版社	中丸和伯著 1200円
神奈川県地名辞典	角川書店	◎8800円
鎌倉大仏（清水真澄著）	有隣堂	◎ 680円
相模のもののふたち（永井路子著）	有隣堂	680円
鎌倉と運慶（三上進著）	有隣堂	680円
武蔵の武士団（安田元久著）	有隣堂	◎ 680円
神奈川の歴史百話	山川出版社	1400円
旧鎌倉街道探索の旅　中道編 旧鎌倉街道探索の旅　下道編	さきたま出版会 さきたま出版会	◎1300円 ◎1300円
鎌倉街道（全４冊）	栗原仲道 蜂矢敬啓　著　さきたま出版会	各1300円
鎌倉案内（上・下）小沢彰著	有峯書店新社	◎各1300円
かながわの古道（阿部正道著）	かもめ文庫	630円
鎌倉（古戦場を歩く）（奥富敬之著）	ふるさとシリーズ⑨新人物往来社	2000円
神奈川県の歴史散歩（全国歴史散歩シリーズ⑭）神奈川県高校教科研究会社会科歴史分科会編	山川出版社	600円
鎌倉武家事典（出雲隆編）	青蛙房	◎3800円
鎌倉将軍執権列伝（安田元久編）	秋田書店	◎2700円
ふるさと文化財 ・建造物，工芸，歴史，資料編　・絵画，彫刻，書跡編	神奈川県教育庁文化財保護課編	◎
13世紀（鎌倉幕府，モンゴル帝国）	日本と世界の歴史⑩学習研究社	◎
神奈川県の歴史（通史）　１冊	神奈川県	
神奈川県史（資料編　通史・中世）	神奈川県	
国宝・重要文化財案内	毎日新聞社編	◎2500円
川崎市石造物調査報告書（図版・解説篇）	昭和55年度川崎郷土研究会	◎
川崎市石造物調査報告書（資料篇）	昭和54年度川崎郷土研究会	◎
原色版国宝全集	毎日新聞社編	◎

宮崎おはなしの会　年間活動の様子

（年月日）	（おはなし題）	（対象学年）	（語り手）
42年6月15，16日	[illegible]	1年生	大川　久枝
6月19，24日	なきなきの好きな女の子	2年生	櫻井富美子
6月25日	あるだんなさんとおかみさんの話	3.4年生	小林　璧子
6月29日	きつねの[illegible]	5.6年生	新井　慶子
7月8日	ゆうれい橋の伝説	3.4.5.6年生	大川　久枝
7月9，10日	かしこいモリー	2年生	櫻井富美子
7月13日	[illegible]	1年生	小林　璧子
9月21，24日	竜とちっちゃな[illegible]	2年生	[illegible]
9月28日	死神の名づけ親	3.4.5.6年生	小林　璧子
10月14，15日	きつつきのくちばしはなぜ長い	1年生	櫻井富美子

１０月のおはなし会


10月のおはなし会

19(月) 21(水)……… 2年
七羽のからす

26(月)………… 3.4年
きのこのばけもの

28(水)………… 5.6年
どろぼうと宝もの

30(金)………… 1年
だめと言われてひっこむな

みんなで　ききに来てください！

一方，PTAの手芸クラブで，語り聞かせの部屋の雰囲気作りに，「グリとグラ」（子どもの大好きな絵本）の絵をパッチワークで見事に表現したカーテンを作ってくれた。学校としても，おかあさんたちの意欲に答えるために，空教室を二部屋，壁を取りはずし，床にジュータンを敷きつめる工事を市へ要請して，子どもたちの読書にふさわしい環境を整えることができた。

先に述べた「宮崎お話の会」もこの部屋で25分休みに定期的に開かれるようになった。

学校・PTA・家庭が一体となって，「子どもたちに読書を」と願って取り組んだ結果，学力の高い子どもたちでもあったので，その読書量には目を見張るものがあった。高学年の子どもは，学校図書館だけでなく，地域の宮前図書館にまで行って，読みたい本をさがし，なければ予約貸しだしを申し込むなど，子どもたちの読書がいつの間にか日常生活の中に溶けこんでいった。

III　地域市立図書館との連携

本校の読書教育を支えてくれたのが，地域にある市立宮前図書館である。当時，宮前図書館でも，小学生の利用が少なく，子どもたちへの働きかけを模索していたので，学校の要請を心よく受け入れてくれた。では，具体的にどのようなことを行ってきたのか述べると，

・５月　宮前平小学校読書指導研究会に参加
　　（１年生読み聞かせについての研究）
・６月（３年生読み聞かせについての研究）
・10月　図書館職員による先生方へのブックトークの指導
・10月以降は，学校の授業に使用する図書のテーマに添って，または，先生方のリストをもとに，各市立図書館のネットワークを使って集本したものを貸し出してもらう。
・先生たちの本選びに当り，各市立図書館の児童図書委員で選定した図書を直接利用させてもらう。
・前記の各図書館児童図書委員と本校職員とで「子どもの本選びについて」の合同研究会も実施した。その際，市の図書館で作成した「図書資料パンフレット」等を先生方に提供されるなど，市立図書館と学校との強力

な連携のあり方が明らかにされていった。

本校への協力担当者である，宮前図書館の今井さんはこう語っている。

「学校の研究に参加し，同じ地域の子どもを受け入れる図書館としては，接点のなかった学校と協力することができ，その中で，市立図書館として「今何をなすべき」かを探ることができ，大へん勉強になった。他の市立図書館とも連携をとりながら小学生がもっと図書館を利用してくれる運営を考えていきたい。」

このように地域図書館との連携で，よかったことは教師の，読書への意識の深まりであった。そして，子どもたちのいちばん手近にある，学校の図書館の運営に積極的に参加し，その効率的な運営が論議されるようになったことである。

おわりに

研究会と，学校の，実践の一端を，学校図書館の活性化という視点から述べてきた。拙い内容ではずかしいが，いずれにしても，それぞれの教師が，それぞれの学校で，生き生きとした子ども主体の授業の創造こそ，図書館活性化そのものであろう。

本校でも，新しい発想での教科指導，また，本ばなれしている子どもたちに，読書の楽しさをと，学校とPTAが一体となって進めてきた。研究以前には，図書館の担当職員がその運営負担に喘いでいた状況から，その後，図書館の運営が，全職員のものになり，学級指導や，教科の指導計画の中で，図書や資料の見直しが行なわれるようになった。図書館の利用時間の配当なども検討され，学校の中で図書館の存在が大きく，なくてはならないものに位置づいていった。

しかし，何といっても，学校図書館活性化の速効は，人の配置である。

今までいろいろな場で「図書館に人を」と訴えてきたのが，幸に川崎市では退職教職員を学校の図書館に配置するようになった。

今年，文部省でも図書予算の増額5ケ年計画を打ち出したが，これからも，現場での実践を通して行政に働きかけていきたいものである。

資　料

(1) 子どもが生き生きと学習する授業の創造―学校図書館や図書・資料を活用して― 川崎市立小学校図書館研究会著

(2) 感動体験を通して豊かな心を育てる 川崎市立宮前平小学校著

The Science of Reading, Vol.38, No.1 (1994)

原著

文学作品の読み誤りとその修正について*

千葉大学　麻柄啓一**

問題と目的

学習目標となっている知識とは異なる（誤った）知識を学習者が所有しているために，学習がなかなか成立しない場合がある。学習者のそのような知識はさまざまに概念化されている。たとえば細谷（1969）は，子どもが日常生活経験から自力で学習した誤った法則を$\overline{\text{ru}}$（ル・バー）と名づけた。またClement（1982）は専門家の正しい知識と区別する意味でそのような誤った知識を前概念(preconception)と名づけた。これまでの研究では主として自然科学の領域でこのような知識の存在が明らかにされてきた。本研究では文学作品の読みにおいてこのような知識の存在を明らかにして，それが学習に及ぼす影響を検討したい。さらにそのような知識の修正を試みたい。

まず，文学教材について「正しい読み」と「誤った読み」という区別を立てうるかという問題について筆者の基本的な立場を明らかにしておく必要がある。筆者は以下の西林（1991）の主張に基本的に同意する。西林は，文章から読み取ったと読み手が思うものには，文章に即してその是非を確認できるものと，確認できないものの二種類があると述べる。そして，①文章で確認できればその読みは当面保持されてもよい，②逆に文章で否認されればそれは読み取ってはいけない，③文章で確認も否認もできないすなわち文章にその読みに関する記述がなければ，それは文章から読み取れることではなくて，文章から「感じる」ことであるので，それは合っているとも合っていないともいえないものであるとする。現実には，西林の明快な分類にもかかわらず，たとえば，ある読みとりに関する直接的な記述は文章にはないものの，間接的な記述があり，その間接の程度がさまざまであるという事態は考えうるので，場合によっては③と①②の区分が困難になることもあるかもしれない。けれどもここではその問題に深入りしない。この問題を詳細に論じつくすのが本稿の目的ではないし，本研究で扱うのはそのような微妙な読みとりの違いではないからである。本研究で「正しい読み」とは西林の①を，「誤った読み」とは西林の②を意味する。これが本研究の基本的立場である。

しかし「行間を読む」ことにこそ意義を認める人にとっては，このような筆者の基本的な立場は容認しづらいかもしれない。そこで一般論ではなくて具体的な作品を取りあげた上で，本研究で扱う「正しい読み」と「誤った読み」への同意を取りつけたい。本研究で取り上げるのは木下順二の『夕鶴』（同名の戯曲を児童向きに標準語で書き直したもの，小学校の教科書にも採用されることがある）である。この作品で，つうがよひょうのもとにやって来て布を織った理由を，助けてもらったことへの「恩返し」として読むことは正しいだろうか。この読みは文章に即して否定される。例えば作品中には「そのよひょうの親切がうれしくて，つるは『つう』という女になって，よひょうの所へおよめに来たのでした」「つうの願いはお金でも都でもなく，ただ，よひょうと，二人で楽しく働きながら，いつまでもいつまでもいっしょにくらし

---

* A mistake in comprehending a literary work and an attempt to correct it

** MAGARA, Keiichi (Chiba University)

ていきたい，ということだけだったのです」とあるからである。これらの叙述に基づけば，つうの行為の動機が「恩返し」であるという読み取りは否定される。これに対して「愛」であるという読み取りは保持される。本論文では前者の読み取りを「誤った読み」として扱う。これに対してはおおかたの賛成が得られるのではないだろうか[1]。

しかし筆者の個人的な体験では，『夕鶴』を恩返しの物語としてとらえる人に出会うのである。その原因としては二つのことが考えられる。ひとつはステレオタイプな反応である。助けられたものが助けたものに利益をもたらした場合，それは「恩返し」という徳目的な枠組みでとらえられやすい。ここで，このような認知的な枠組みを「スキーマ」という心理学の用語を用いて記述する。スキーマとは情報を取り入れ処理する際の認知的な枠組みである。われわれは過去の生活経験から「恩返しスキーマ」と名づけうるような情報の処理単位（枠組み）を形成しているだろう。そして助けられたものが助けたものに利益をもたらしたという個々の現象に接した場合に，それはそのスキーマに取り入れられやすい。これが第一の原因と考えられる。もう一つの原因は『鶴の恩返し』という民話の存在である。主人公の動物までもが『夕鶴』と同じであるために，この民話を知っていれば（あるいはこのタイトルを知っていれば）『夕鶴』の物語に接したときに，それが「恩返しスキーマ」に取り入れられる傾向はますます強くなって当然である。こう考えると，筆者の先の体験はたまたまのものではなくて，かなり大規模に起こりうると予想することができる。

この予想を確かめることが本研究の第一の目的である。この点を確かめることは二つの意味を持つ。ひとつはスキーマ理論の補強である。文章の読み取りは読み手のスキーマから影響を受けるという実験結果はすでにいくつもある。たとえばトピックや絵を与えると読みが促進される（Bransford & Johnson, 1973）とか，異なる観点に立たせると異なった内容が読み取られる（Pichert & Anderson, 1977）といった実験結果がそれである。しかしこれらの実験で用いられている多くの文章は，実験のためにわざわざ曖昧に作られた文であることが多い。もっと自然な材料（文章）に即して読み取りに及ぼすスキーマの重要性を示すことが必要である。また本研究で扱うのは実験者から提示されるスキーマではない。読み手自らが形成して所有しているスキーマの存在の影響である。この点を示すことができればスキーマ理論を補強するものとなる。

もう一つは教育実践に対して持つ意味である。自然科学の教育においては，これから教えようとする内容に関して学習者が持ちがちな$\overline{\mathrm{ru}}$（あるいは前概念）を教師が知っている必要があることは強調されてきた。それを考慮して教授活動を行わなければ学習者の$\overline{\mathrm{ru}}$を覆すことができないからである。けれども文学教材の読みという分野ではこのようなことはほとんど考慮されていないように思われる。文学教材の読みにおいてもこの点を考慮する必要性を示すことができれば，教育実践上意味を持つであろう。

「恩返し」という誤った読みの実態を明らかにすることに加えて，本研究はその修正についても考えてみたい。読み手に文章を吟味させ，「恩返し」という考えが文章から支持されないことを読み取らせれば，この読み取りは変化するだろうか。この点もあわせて調べてみたい。

方 法

被験者

被験者は国立A大学教育学部の2年生180人である。『夕鶴』が過去に小学校4年生の教科書（小学校国語4下，日本書籍）に採用されたことを考えると，被験者の年齢はもっと低い方がよいのかもしれない。しかし，比較的長い文章を2回個人で読むという実験デザインのためと，協力が得られやすいという現実的な条件から大学生を被験者とした。今回の研究の第1の目的は，読み取りに及ぼす（誤った）スキーマの影響を示すことにあるので，大学生を被験者としてもさしつかえないと判断した。

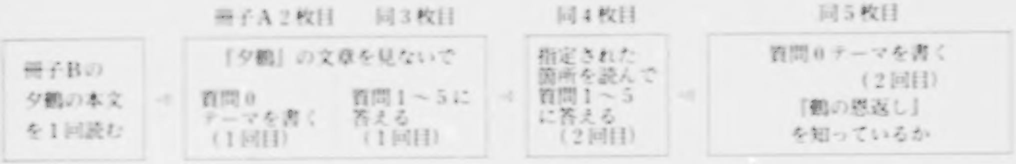

冊子A 2枚目
同3枚目
同4枚目
同5枚目
冊子Bの
夕鶴の本文
を1回読む
『夕鶴』の文章を見ないで
質問0
テーマを書く
（1回目）
質問1～5に
答える
（1回目）
指定された
箇所を読んで
質問1～5
に答える
（2回目）
質問0テーマを書く
（2回目）
『鶴の恩返し』
を知っているか

FIG. 1　被験者が行った作業の概略

TABLE 1　小冊子Aの質問内容

〈2枚目〉

質問0．『夕鶴』のテーマ（主題）を一言で表わすとします。あなたの考えるテーマを下に書いてください。

（自由記述）

〈3枚目，4枚目〉

（同一である。ただし4枚目の質問は指定された箇所（TABLE 2参照）を読んで答える）

質問1．つうはなぜ，美しい布を織ったと思いますか。

ア．恩返しをするため　イ．お金持ちになるため

ウ．よひょうと楽しいひとときを過ごすため

エ．わからない

質問2．お金をほしがったり都へ行きたがるよひょうをつうはどう思ったでしょうか。

ア．少し嫌いになった　イ．かなり嫌いになった

ウ．さびしくなった　エ．わからない

質問3．最後の布を織るとき，つうはよひょうとの「別れ」を覚悟していたでしょうか。

ア．覚悟していた　イ．覚悟していなかった

ウ．わからない

質問4．約束をやぶって機織部屋をのぞいたよひょうのことを，つうは嫌いになったでしょうか。

ア．少し嫌いになった　イ．かなり嫌いになった

ウ．嫌いにはならなかった　エ．わからない

質問5．つうはなぜよひょうのもとにやって来たと思いますか。あなたの考えを書いてください。

（自由記述）

〈5枚目〉

•前のページの答をふまえてもう一度考えてください。『夕鶴』のテーマ（主題）を一言で表わすとします。あなたの考えるテーマを下に書いてください。

（自由記述）

•あなたは『鶴の恩返し』という民話（お話）を知っていますか。

ア．全く知らない　イ．大ざっぱなあらすじをなんとなく知っている程度　ウ．くわしい内容を知っている

BEST COPY AVAILABLE

TABLE 2 読むことを指定された箇所とその内容

質問1（12と8の場面）

(12)「あの布を織ってくれ。」と，とうとうよひょうが言いだしました。「えっ？」と，つうはおどろきました。／おどろくはずです。もうあの布は織らないと，固く約そくしたのですから。／「どうしても布を織れ！　織らないとしょう知しないぞ！」／つうの願いはお金でも都でもなく，ただ，よひょうと，二人で楽しく働きながら，いつまでもいつまでもいっしょにくらしていきたい，ということだけだったのです。／つうは悲しくて，気が遠くなっていくようなここちがしました。

(8)つうとよひょうは，ほんとうになかよくくらしていました。／あるときはつうは，そばがきを作ってくれました。よひょうはおいしがってそれを食べました。／あるときはつうは，きれいな声で歌を歌ってくれました。よひょうもいっしょになって歌いました。／またあるときは，つうは美しい都の話をしてくれました。よひょうはいつも，楽しそうにその話に聞き入りました。

質問5．（20と4の場面）

(20)つるは，だんだん遠くへ飛んでいきます。／あのつるがつうなのではないでしょうか？／そうです。つうはつるだったのです。いつか，あの田んぼの中で，けがをして苦しんでいた，あのつるだったのです。そのとき，よひょうは，そのつるを助けてやって，けがを直してやったのでした。そのよひょうの親切がうれしくて，つるは「つう」という女になって，よひょうの所へおよめに来たのでした。そして，自分のはねをぬいては，あの美しい「つるの千羽織り」という布を織ってやっていたのでした。（以下略）

(4)あるばんのこと――。／「ごめんください。」「はい，だれだね。」「あたしをあなたのおよめさんにしてくださいな。」／そう言いながらよひょうのうちに入ってきたのは，雪の中から出てきたかと思われるように色の白い，ほっそりとした女の人でした。

被験者に配布した本文は小学校国語4下（日本書籍）に所収のものを用いた。

実験の概要

質問が記載されている小冊子A（B5判5枚）と，『夕鶴』の本文が印刷されている別の冊子Bを被験者に配布した。被験者は小冊子Aの1枚目に氏名を記入した後，その中に書かれている指示に従って個別に作業を進めた。作業の概略をFIG.1に示す。1回通読後に『夕鶴』の本文を見ないでいくつかの質問に答え（1回目），次に指示されている本文の箇所を見ながら再度質問に答える（2回目）というものであった。また『鶴の恩返し』という民話を知っているかどうかを5枚目の最後で質問した。

質問内容について

2枚目から5枚目までの質問の内容をTABLE 1に示す。これらの質問項目は，読み手が『夕鶴』を「恩返し」としてとらえるかどうかを3つの観点から調べるように構成されている。質問1は「つうはなぜ美しい布を織ったか」であり，つうの特定の行動の意味の読み取りに関するものである。質問5は「つうはなぜよひょうのもとにやって来たか」であり，質問1の内容を包括したつうの広い行動の意味に関わるものである。質問0は『夕鶴』のテーマを問うものであり作品全体の読み取りに関するものである。読みのレベルとしてはこの順にしだいに広範な（深い）ものを扱っている。そこでここでは便宜的に質問1を「表層レベル」，質問5を「中層レベル」，質問0を「深層レベル」と名づける。これら3問以外の質問への回答は本研究では分析の対象としない。

2回目の質問に答える際に読むことを指定した本文をTABLE 2に示す。これらの本文に基づいて，質問1では「ウ．よひょうと楽しいひとときを過ごすため」を正しい読み取りとした。質問5では「好きになったため／親切がうれしかったから／いっしょにいたいと思ったから」という主旨の記述があれば正しい読み取りと見なした。質問0のテーマについては何を正しいテーマとするかには立ち入らず，「恩返し」という回答の数（の変化）を分析の対象とした。

結果と考察

1回目の質問に対する結果

質問1の結果をTABLE 3に示す。つうが布を織った動機を「恩返しのため」とする者が全体の約3分の2を占め，「よひょうと楽しいひとときを過ごすため」を選んだ者は3分の1にすぎなかった。本文を実際に読んだにもかかわらず，「恩返し」ととらえる者が圧倒的に多いことが示された。

自由記述で求めた質問5への回答を，TABLE 4のようにABに分類してその結果を示す。この質問ではB（好きになったため）を書いた者は94人（53%）と半数を越えた。しかしA（恩返しのため）を書いた者も47人（26%）おり，質問1におけるほど多くはないものの，この質問に対しても「恩返し」というとらえ方をする者が少なくない割合で存在することが示された。

自由記述で求めたテーマ（質問0）は多岐にわたった。「恩返し」「人間の欲望」「秘密」「心」「つるの悲恋」「人間の愚かさ」「心変り」「信頼」など実にさまざまであった。これらの中で比較的多く用いられたテーマのキーワードをTABLE 5に示す。「恩」がもっとも多かった。全体に占める割合は20%とそれほど高いものではないが，多様に出されたテーマの中で一番集中したものがこれであることを考えると，やはり「恩返し」というとらえ方の根強さが示された。

三つの質問で「恩返し」と答えたパターンとその人数をTABLE 6に示す。単独の反応では表層レベル（質問1）で，複合パターンでは表層レベル（質問1）と中層レベル（質問5）で「恩返し」という反応が多かった。これに対して，深層レベル（質問0）だけとか，中層レベルと深層レベルでという逆転パターンは少数だった。これは中層レベルや深層レベルで「恩返し」という読み取りがなされていれば，表層レベルでもそのような読み取りがなされていることを示している。三層のいずれかで「恩返し」という読み取りをした者の数は130人（72%）であり，これは質問1で「恩返し」を選んだ113人（63%）にほぼ対応する（増加分は“逆転パターン”による）。

この130人（72%）というのは極めて高い値である。大学生が『夕鶴』を実際に読んだにもかかわらず，「恩返し」という誤った読み取りを行ったのである。小冊子Aの5

TABLE 3　質問1への回答結果

質問1．つうはなぜ布を織ったか	1回目	2回目
ア．恩返しをするため	113(63)	30(17)
イ．お金持ちになるため	0	0
ウ．よひょうと楽しいひとときを過ごすため	60(33)	146(81)
エ．わからない	7(4)	4(2)

数字は人数を（　）内は%を示す。

TABLE 4　質問5への回答結果

質問5．[illegible]	1回目	2回目
A　「恩返しのため」	47(26)	38(21)
B　[illegible]	94(53)	126(71)
AとBの両方	37(21)	14(8)
無記入	2(1)	2(1)

数字は人数を（　）内は%を示す。

TABLE 5　テーマに多かったキーワードとその人数

	1回目	2回目
「恩返し」	36(20)	21(12)
「欲」	33(18)	26(15)
「約束」	14(8)	15(8)
「幸せ」	13(7)	12(7)
「愛」	10(6)	23(13)
その他	74(41)	83(45)

数字は人数を，（　）内は%を示す。

TABLE 6　「鶴の恩返し」を知っているか

ア．全く知らない	0
イ．大ざっぱなあらすじをなんとなく知っている程度	143(80)
ウ．くわしい内容を知っている	31(17)
無記入	6(3)

数字は人数を（　）内は%を示す。

枚目の「『鶴の恩返し』という民話（お話）を知っているか」という質問に対する回答をTABLE 6に示す。無記入だった数名を除く全員が知っていた。

問題と目的の項で述べたように、『夕鶴』の物語は助けられた者が助けた者に利益をもたらすというパターンであることに加えて、主人公の動物が『鶴の恩返し』と同じであるので、これら130人は『夕鶴』の物語を、過去経験から形成していた「恩返しスキーマ」の中に取り入れたものと考察することができる。

2回目の質問に対する結果

質問1（TABLE 3参照）では「恩返しのため」を選んだ者は約4分の1に減少した（CR＝8.90，p＜.01）。指定された箇所を読むことによって多くの者が「恩返しスキーマ」に基づく読み取りを変えた。質問5（TABLE 4参照）では，A（恩返しのため）だけを書いた者は47人から38人へとわずかに減少し，AB両方を書いた者も37人から14人へと減少した。これら両者を合わせると，「恩返し」という主旨の記述をした者は84人（47%）から52人（29%）への減少となった（CR＝4.04，p＜.01）。質問0のテーマの記述（TABLE 5参照）では，「恩返し」という主旨の記述をした者は36人から21人へと減少し（CR＝2.69，p＜.01），「欲」という主旨の記述が一番多くなった。

1回目の質問で「恩返し」反応があった箇所のちがい別に2回目の質問での「恩返し」反応の消失の割合を検討する（TABLE 7参照）。質問1のみで「恩返し」反応をしていた者では68%の者が「恩返し」反応を捨て去った。これが最も高い値である。質問5のみでは54%と低くなる。複合パターンになるとさらに低くなり41%～50%となる。複合パターンより単一パターンの方が，さらに後者の中では中層レベルより表層レベルの方が「恩返し」反応を修正しやすいという以上の結果は理解しやすい結果である。複合パターンでの41%～50%という変容率をどう受け止めるかは難しい問題である。ある程度は効果をもったと考えるのが妥当かもしれない。

ちなみに2回目の質問で3か所のいずれかで「恩返し」反応を示した者の数は75人（42%）であった。1回目の質問での130人(72%)に比べると大幅に減少した(CR＝6.53，P＜.01)。

全体の討論

『夕鶴』を実際に読んだにもかかわらず，1回目の質問では極めて多くの大学生が「恩返し」的な読み取りを示した。そして今回の被験者のほぼ全員が『鶴の恩返し』という民話を知っていた。先に述べたように，『夕鶴』は助けられた者が助けた者に利益をもたらすというパターンであることに加えて，主人公の動物が『鶴の恩返し』と同じであるので，多くの読み手はこの物語を，過去経験から形成していた「恩返しスキーマ」に誤って取り入れたと考えられる。そしてその結果，つうの行動の動機や意味を考える際に，あるいは作品のテーマを考える際には，このスキーマの中で処理が行われるので，読み手は誤った解釈（知識）を持つことになったと考察することができる。自然科学の領域の学習の場合と同様に，文芸作品の読みにおいても学習者は誤った知識を持つことがあって，それが（今回定義した意味における）正しい読み取りを妨害しているという事実を示すことができたことは，教育実践上意味があることであろう。

TABLE 7　1回目の質問での「恩返し」パターンとその修正のしやすさ

1回目の質問での恩返し反応のパターン	人数と全体に占める割合	左記の者のうち2回目の質問で恩返し反応が消失した人数と割合
質問1（表層）	34(19)	23(68)
質問5（中層）	13(7)	7(54)
質問0（深層）	2(1)	0
質問1と5	47(26)	20(43)
質問1と0	10(5)	5(50)
質問5と0	2(1)	0
3つ全部	22(12)	9(41)
合　計	130(72)	

数字は人数を（　）内は%を示す。

これは『夕鶴』にだけあてはまる問題ではない。たとえば『たぬきの糸車』（きしなみ著　こくご一下　光村図書　所収）では，おかみさんに助けられたたぬきが，たくさんの糸をつなぐという場面がある。ここでもたぬきの行為を「恩返し」とのみ考えて，「回したくてたまらなかった糸車を好奇心から回した」という点が読み取れない可能性があるのではないか。また問題を「恩返し」に限る必要もない。いろんな文芸作品を読む際に，文章自体からは支持されないにもかかわらず，ステレオタイプ化された「勧善懲悪」や寓話的枠組での読み取りなどが生じる可能性は大きいのではないか。このような誤った読みの可能性については，教師個人のレベルでは気づかれている場合もあるだろうが，読みのプロセスを扱う心理学的研究の中では共通の問題とはなっていないように思われる。自然科学の領域の教育では，$\overline{\text{ru}}$（あるいは前概念）などの概念化が行われたことによって種々の新たな教授方法が提案されてきたという経緯を考えると，誤った読みを問題にすることの意義は大きいように思われるのである。誤解がないようにここで再度注意を喚起しておくと，本論文では西林（1991）に基づいて，文章から読み取ったと読み手が思うもののうち，文章自体でその是非をチェックできて確認されるか否定されるかを正誤の基準としているわけである。

さて，誤った読みの修正について本研究からどのような知見が引き出せるであろうか。今回用いた方法は「恩返し」という読み取りが否定されるはずの箇所を指定して読ませるという単純なものだった。全体的に見てこの方法はある程度の効果は持ったが，これによって「恩返し」という読み取りの大部分が修正されたというわけではない。個々の文章を読んでも，それに基づいて読み取りの修正を自発的に行うことは大学生にとってもそれほど容易なことではないといえる。

別の枠組（スキーマ）を読み手に与えて，そのスキーマの妥当性を文章に即して検討していくという方法もありうるだろう。たとえば「この物語は『恩返し』を描いているのではなくて，『つうの愛とその悲劇的結末』を描いているのではないか」というようにである。このような枠組みを与えられてから文章を読めば，おそらく今回より結果はよくなるであろう。しかしこのような方法にも大きな問題点がある。「恩返し」を否定するのは妥当であるとしても，それに代って肯定されるのが上記のものだけとは言えないだろう。そう考えると国語の授業を念頭に置いた場合，教師の方から別の枠組（スキーマ）を読み手に提示するという方法に筆者は躊躇せざるをえない。望むらくは，作品全体についてであれ，その部分についてであれ，学習者の方からさまざまな読みの枠組が出される。そしてそれらの適否を文章に即してチェックしていった結果，「恩返し」のように不適切なものは否定され，適切なものが（一つではなくて）複数残ることによって，多様な読みを全体で味わうという授業の構造が考えられる。しかしこれは今回の実験では到底扱うことができず，現実の教育実践の中で試みなくてはならない問題となる。

注

(1)　つうがよひょうのもとに来た際の動機はあくまでも恩返しであって，やがてそれが愛に変ったのだという反論が論理的にはありうるかもしれない。しかしそのような解釈には無理がある。もしそのような心の変化があったとしたら，それは作品のどこかに描かれていなくてはならないはずである。なぜなら，そのような大きな心の変化はこの作品にとって周辺的な出来事ではなくて大きな位置を占めるはずのものだからである（実際，よひょうの心の変化は描かれている）。

文　献

Bransford, J.D. & Johnson, M.K. Consideration of some problems of comprehension. In W.G. Chase (ed.), Visual information processing. Academic Press, 1973.

Clement, J., Students' preconceptions in introductory mechanics, *American Journal of Physics*, 50,

BEST COPY AVAILABLE

66-71，1982.

細谷純 教育目標のくだきかた，児童心理，266，56—61，1969.

木下順二 夕鶴，小学校国語4下 日本書籍 1986，48—63.

きしなみ たぬきの糸車 こくご一下 光村図書 1986，30—38.

西林克彦 文学教材で何を指導すべきか—確かめられることと確かめられないこと—，宮城教育大学紀要，26巻2号，117-125，1991.

Pichert, J.W. & Anderson, R.C. Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 309-315, 1977.

SUMMARY

The story "Yuzuru" written by the Japanese novelist Junji Kinoshita is a famous work that has been adopted as educational material for teaching the Japanese language in primary schools in Japan. In the story, a man named "Yohyo" rescued an injured crane, and the crane later returned to him disguised as a woman named "Tsu." She asked Yohyo to marry her. He willingly agreed, and they began a happy life together. For him, Tsu cooked delicious meals, sang songs, and wove beautiful cloth. One day, however, following an incident in which Yohyo broke a promise by watching her weaving, she changed back to a crane and flew away.

In the story, the author describes Tsu's feelings as follows. "She was so grateful for Yohyo's kindness that she came back as a woman and married him. She didn't want to be rich or to go to a big city but only wished to stay and work happily with Yohyo as long as they both lived."

In the experiment, 180 university students read the story and then were asked why Tsu came to Yohyo as a woman and wove beautiful cloth. Two thirds of them answered that the reason was "to return a favor," meaning that she wanted to return the kindness that she had received from Yohyo. The answer is erroneous; the correct answer is, "Because Tsu fell in love with Yohyo and wanted to live with him." When asked what the theme of the story was, many of them again answered that it was "returning a favor."

Why does this comprehension error occur? Two reasons for it can be suggested. One is that there is a common tendency, peculiar to Japanese, to regard the motive for doing something beneficial for a benefactor as being "a return of a favor." The other reason is that there is a Japanese folk tale called "The Crane's Return of a Favor." Junji Kinoshita's "Yuzuru" is based on this folk tale, but the theme has been completely changed. We can assume that, because many Japanese have heard this folk tale before, when they read "Yuzuru," they tend to interpret it based on existing knowledge (schema) about "a return of a favor." They tend to make this interpretation despite the difference in meaning because both stories are about a "crane." Therefore, the following conclusion can be offered. Reading comprehension is not just a simple process of reading and understanding written sentences; it is also deeply influenced by the reader's general knowledge.

If this is so, how can a reader obtain the correct meaning? A second experiment was carried out in which the same students were asked the same question again. Before answering, however, the part of the story where Tsu's feelings for Yohyo were clearly described (as mentioned earlier) had to be read very carefully. This time, the result showed that the number who answered "A return of a favor" noticeably decreased. Nevertheless, 20% of them still gave their original, erroneous answer. We can thus see that asking readers to read the story more carefully is not completely sufficient to elicit a correct interpretation. Therefore we should recognize this serious problem and consider ways for dealing with it in future studies.

The Science of Reading, Vol.38, No. 1 (1994)

盲導犬の理解促進のためのパンフレットが市民の盲導犬に関する認識に与える効果*

筑波大学　徳田克己　　筑波大学　望月珠美**

I　はじめに

最近，盲導犬の啓発のための活動が盛んであり，いくつかの企業や自治体が新聞広告を出したり，製品にアピールを載せるなどの市民啓発を行っている。しかしながら，盲導犬使用者に尋ねると，その種の啓発活動の効果はあまり上がっていないという。すなわち，今の活動はイメージアップの効果が主であり，実際の盲導犬に関する認識の向上やその使用者に対する理解の促進にはあまり役立っていないのである。望月・徳田（1993）は盲導犬に関する認識について，一般の人(幼稚園児～成人)を対象とした調査を行い，いくつかの知見を見いだした。その中で，盲導犬に関する認識は年齢が上昇するとともに高校生までは深化するが，それ以降はあまり変化がなく，むしろ誤解が定着する傾向があることを確認した。また盲導犬に関する読書経験がある人ほど認識の程度は高いが，しかしその認識の質は読書の内容に大きく依存することが報告されている。

そこで本研究では，啓発活動の方法論を検討する上での資料を得るために，千葉県野田市において，市内初の盲導犬導入に備えて盲導犬啓発のために配布された市報（パンフレット）が，どの程度，一般市民の盲導犬に関する認識の深化に効果を持ったかを明らかにすることを目的とした。

II　方　法

1．調査対象者

野田市に在住の世帯の中から，無作為に272名を選び，調査用紙を配付した。期限までに回収できたデータ数は247名分（男性140名，女性107名：12歳～74歳）であった（回収率は90.8%）。

2．手続き

盲導犬啓発のための記事が1ページ目（表紙）に掲載されている市報（平成6年2月1日号）が，野田市のそれぞれの世帯に町内会を通じて，あるいは市役所からの郵便によって，平成6年2月上旬に市民に届けられた。それから約2か月後，後述の質問紙と調査の依頼文を無作為に選んだ272名に対して配布した。回収は地区の世話役にあたる男性市民に依頼した。その後，調査の簡単な結果と盲導犬に関する理解推進パンフレットを調査のアフターフォローとして質問紙を配った世帯に配布した。なお、この調査は社会的に望ましい方向への反応のゆがみを避けるために、無記名で行われた。

3．調査項目

調査項目は性別と年齢を問う2項目と以下に示した盲導犬との接触経験および盲導犬に関する認識を問う23項目の計25項目であった。これらの調査項目は，先行研究など(Phaffenberger，1976：石井，1988：盲導犬に関する調査委員会，1990：下重，1992：多和田，1992：望月・徳田，1993)の結果をもとに構成してある。また、それに回答することによって盲導犬に関する認識を深化することができるように配慮されている。

a．あなたは盲導犬が視覚障害者の歩行を援助するため

---

* The effect of information about seeing eye dogs disseminated to local citizens

** TOKUDA, Katsumi & MOCHIZUKI, Tamami (University of Tsukuba)

に重要な役割を果たしていることを知っていますか

b．あなたは実際に盲導犬を使用する視覚障害者に会ったことがありますか

c．あなたは盲導犬に関するテレビ番組や映画を見たことがありますか

d．あなたは盲導犬に関する書物を読んだことがありますか。その本の書名と作者をお書き下さい

e．あなたは「市報のだ」（平成６年２月１日号）に掲載された盲導犬に関する記事を読みましたか

f．あなたは新聞の地方版（平成６年３月30日の朝刊）やその他の文書（コミュニティ新聞等）によって，野田市中野台に在住の視覚障害者が盲導犬を得たという記事を読みましたか。なにで読みましたか

g．盲導犬の育成には２～３年の年月が必要なことを知っていましたか

h．１頭の盲導犬を育成するためにはおよそ300万円の費用が必要なことを知っていましたか

i．盲導犬の育成に必要な費用の多くが，募金による収益によって負担されていることを知っていましたか

j．現在日本には重度の視覚障害者（盲人）がおよそ10万７千人いますが，そのうちどのくらいの人が盲導犬を使用していると思いますか

k．日本の盲導犬使用者の数は欧米に比べて非常に少ないことを知っていましたか

l．盲導犬にはラブラドールリトリバーという犬が主に使われていることを知っていましたか

m．すべての盲導犬が去勢あるいは避妊手術を受けていることを知っていましたか

n．盲導犬は他の犬や猫に興味を示して吠えたり，けんかをしないことを知っていましたか

o．盲導犬は他の犬や猫とけんかをすることはありません。そのために多くの盲導犬がのら犬などに咬まれてけがをしたことがあることを知っていましたか

p．盲導犬は主人（盲導犬使用者）の許可がなければ排泄しないことを知っていましたか

q．盲導犬につける胴輪のことをハーネスとよぶことを知っていましたか

r．ハーネスをつけた盲導犬は仕事中のため他の人が呼んだり，なでたり，食べ物を与えるなどして仕事から注意をそらす行為をしてはいけないことを知っていましたか

s．断わりもなく盲導犬にさわることは盲導犬使用者に失礼にあたるだけでなく，恐怖感を与えることを知っていましたか

t．盲導犬は使用者が行き先を告げるだけでその場に誘導することができると思いますか

u．盲導犬がいても周囲の人の援助（手引きなど）が必要であると思いますか

v．次の場面ではどのようにすると思いますか。（ ）に○をひとつだけつけてください

信号のある横断歩道では，

（ ）盲導犬が信号を識別して青になったら横断する
（ ）盲導犬は信号に関係なく車が来なければ横断する
（ ）使用者が耳で車が来ないことを判断して盲導犬に横断するように指示を出す
（ ）援助してくれる人が来るまで待つ

（正解は３番目）

w．次の場面ではどのようにすると思いますか。（ ）に○をひとつだけつけてください

道が工事中で通れない時は，

（ ）通行できないことを吠えて知らせる
（ ）通行できないことを止まって知らせる
（ ）援助してくれる人が来るまで待つ

（正解は２番目）

III 結果と考察

今回の調査対象者のうち，盲導犬に関する啓発記事が載っている市報を読んだ者は103名であり，それは有効データ数（237）のうちの43%にあたった。

本研究は啓発パンフレットの読みの効果を確認することが目的であるので，ここではそのパンフレットに書か

表１　知識得点および各項目の平均と検定結果

項目記号	R群	NR群	t値／df	有意水準
知識得点	4.57	3.53	4.22／189	0.1％
a	0.97	0.95	0.88／232	－
g	0.67	0.56	1.59／230	
h	0.47	0.20	4.47／233	0.1％
j	0.10	0.09	0.12／199	－
l	0.54	0.32	3.52／233	1　％
n	0.89	0.73	3.07／231	1　％
q	0.39	0.15	3.05／229	0.1％
r	0.59	0.39	3.02／228	1　％

れてある内容に関する認識について，それを読んだ者と読まなかった者ではどのように異なるかについてみてみたい。今回の調査項目の中で，パンフレットにその内容が明確に書かれてあったものは，項目ａ，ｇ，ｈ，ｊ，ｌ，ｎ，ｑ，ｒの８つであった。したがって，これら８つの項目のそれぞれの正反応（「知っている」「思う」と答えたもの）の数を加えたものを各対象者の知識得点とすることにした。

表１に知識得点と各項目の正反応数について平均とｔ検定の結果を示した。表１をみると，知識得点はパンフレットを読んだ群（以下，Ｒ群）と読まなかった群（以下，NR群）では大きく異なり，Ｒ群の方が多くの知識を持っていることが確認できた。各項目についてみてみると，常識的な内容の項目ａ，犬の訓練期間に関するもので，ある程度予想できる内容の項目ｇおよび数字の記憶が求められる項目ｊでは，両群の間に統計的に有意な差が認められなかったが，その他の５項目ではＲ群がNR群よりも正しい認識を持っているという顕著な傾向が確認できた。

以上の結果から，盲導犬の認識の深化に関して，啓発パンフレットを読む効果が大きいと結論づけることができるであろうか。徳田・遠藤（1992）は，障害に関わる新聞記事の効果を確認した研究において，新聞の読者は見出しを一瞥した際，興味がある内容であれば記事全文を読むが，興味が薄ければ記事の中身は読まないことを示唆しているが，そのような傾向はどのメディアに関しても常に一定しているであろう。すなわち今回の調査対象者のうちで，パンフレットの内容を読んだ者は盲導犬に関する興味がある者と推測でき，ゆえに他のメディア（テレビ，映画，書物など）を通して，過去において盲導犬のことを知る経験がより多くあった可能性が高い。

そこで，Ｒ群とNR群のテレビや映画の視聴経験（項目ｃ），読書経験（項目ｄ），新聞等を読んだ経験（項目ｆ）を比較した。その結果，テレビや映画の視聴経験がある者はＲ群98％，NR群84％（χ 2 ＝12.62，df＝１，Ｐ＜0.001），読書経験がある者はＲ群12％，NR群４％（χ 2 ＝11.00，df＝１，Ｐ＜0.001），新聞等を読んだ経験がある者はＲ群69％，NR群５％（χ 2 ＝107.05，df＝１，Ｐ＜0.001）であり，３つのメディアともＲ群の方が接触頻度が高いことが確認された。

今回のパンフレットに載っていない内容である項目ｍ，ｐ，ｔ，ｕ，ｖ，ｗについてみると，去勢・避妊手術（項目ｍ：Ｒ群20％，NR群16％），排泄（項目ｐ：Ｒ群45％，NR群38％），誘導（項目ｔ：Ｒ群36％，NR群27％），周囲の人の手引き（項目ｕ：Ｒ群69％，NR群66％）では両群間に統計的に有意な差はなく，また選択肢から正解を選ぶ項目である，横断歩道の渡り方（項目ｖ：Ｒ群12％，NR群17％），工事中の通行の仕方（項目ｗ：Ｒ群84％，NR群86％）の２項目についても同様に両群の間に大きな差はなかった。このようにパンフレットに掲載されている内容を中心として両群間に統計的に有意差が確認されたことは，パンフレットの効果が多少ともあったことの証明になろう。

ところで，現実には他のメディアも含めたすべての情報源において，取り扱われる盲導犬に関する内容が偏っており，盲導犬に興味を持っている者も限定された情報しか得ていないという可能性がある。これは，盲導犬に関する絵本や児童書の内容がほぼ同様である（望月・徳田,1994）ことからみても推察できる。

本研究は，実際に行われたパンフレットによる啓発活動の効果を検証した実践的研究であり，この結果の現実

的な資料としての意義は大きい。しかしパンフレットを読むことのみの効果を取り出して分析するためには，盲導犬に関する情報源を特定した実験的研究を計画する必要がある。今後はこの点について，さらに詳細な研究を継続していきたい。

［謝辞］

本研究のデータ収集において，野田市尾崎の室岡利雄氏および多くの市民の方々に多大なご協力をいただきました。記して心より感謝申し上げます。

参考文献

1）石井勇(1988)　盲導犬は健康と光と生きがいを与えてくれた，第２回盲導犬歩行国際交流セミナープログラム・資料集，49―53.

2）盲導犬に関する調査委員会(1990)　社会は盲導犬をどのように受け入れているか，盲導犬に関する調査委員会.

3）Phaffenberger, C.J. (1976) *Development in Animal and Veterinary Sciences*, Elsevir Scientific Publishing Co.

4）望月珠美・徳田克己(1993)　一般の人の盲導犬の認識について―幼稚園児から成人までを対象にした調査の結果―，視覚障害心理・教育研究，10，31―37.

5）望月珠美・徳田克己(1994)　幼児における盲導犬の認識に関する研究Ⅰ―障害理解教育の視点から―，日本保育学会第47回大会研究論文集，378―379.

6）下重貞一(1992)　盲導犬と社会，日本盲人社会施設協議会.

7）多和田悟(1992)　盲導犬を育てる，視覚障害リハビリテーション，35(6)，32―69.

8）徳田克己(1992)　NHKテレビニュースにおける障害関連用語の出現頻度，視覚障害心理・教育研究，9，41―44.

9）徳田克己・遠藤なおこ(1992)　障害に対するイメージ形成およびイメージ変容に及ぼす新聞見出しの効果，読書科学，36(4)，142―156.

資料（野田市報平成６年２月１日号）

目の不自由な方の案内役が登場

―3月から市内でも盲導犬が活躍します

目の不自由な方の案内役として活躍している盲導犬が、野田ライオンズクラブのご厚意により、3月から市内で活躍することになりました。厳しい訓練を受けてきた盲導犬は、人にかみついたり、ほえたりすることはありませんので、出会った時は温かい気持ちで接してください。

盲導犬は、目の不自由な人たちの安全のため、また、こころの支えとして重要な役割を果たしていますが、その育成には2～3年の年月と約300万円もの費用がかかることから、全国的に見ても絶対数が不足しています。

全国で目の不自由な方々約10万7千人に対して、盲導犬の数はわずか740頭で、必要な人にはほとんど及ばないのが現状です。

しかし、盲導犬としてりっぱに人間に仕えるようになるまでには、厳しい訓練を受け、合格しなければなりません。

犬種としては、ラブラドール・リトリーバーという犬が主に使われていますが、頭がよく、おっとりと落ち着いていて、興奮せず、おくびょうでないなど、数々の条件を兼ね備えた犬をしつけて、一人前の盲導犬に育てます。

ですから、盲導犬はよその犬や猫に興味を示したり、人をかんだり、ほえたりすることはありませんので、犬嫌いな方もこわがらないでください。

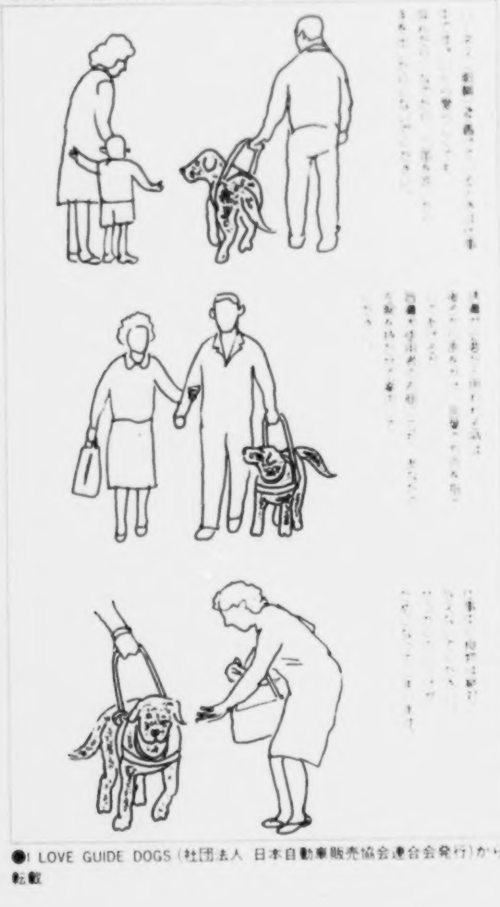
そして今回、野田ライオンズクラブ（仲啓一会長）からのご厚意により、盲導犬一頭を貸与していただけることになり、3月から市内で活躍することになりました。

白いハーネス（胴輪）をつけた盲導犬が、ご主人を案内しながら街中を歩いていたら、温かい気持ちで接してください。

【問合せ先】 野田ライオンズクラブ事務局☎25 7166

写真提供＝（財）日本盲導犬協会

●街で盲導犬に出会ったら



●I LOVE GUIDE DOGS（社団法人 日本自動車販売協会連合会発行）から転載

BEST COPY AVAILABLE

SUMMARY

The purpose of this study was to determine the contribution made by information distributed to citizens to increase their knowledge about seeing eye dogs. A questionnaire was sent to 272 people selected at random from among the citizens of Noda city in Chiba Prefecture. The number of valid returns was 247 (140 men and 107 women), a 90.8% ratio. The questionnaire was sent to the subjects about two months after a feature article about seeing eye dogs was published in the city Newsletter. The questionnaire included questions about their knowledge of seeing eye dogs and their experience of actual contact with seeing eye dogs. The questionnaire required no signature or identification.

The number of respondents who had read the article was 103, 42% of the valid returns. The results showed that, in general, those who had read the article (Group R) had more knowledge about the information contained in the article than those who had not read it (Group NR). However, there was no significant difference between the two groups with respect to information not contained in the article. When Group R and Group NR were compared on their experiences watching seeing eye dogs on TV or in movies or reading about them in books and newspapers, the results showed that Group R subjects had had more contact with information about seeing eye dogs through the media.

The results of this study suggest that reading the article distributed in Noda City for disseminating information about seeing eye dogs contributed to some increase in the citizen's knowledge.

The Science of Reading, Vol.38, No. 1 (1994)

「ごん狐」の「視点」

——〈「視角」転換説〉を否定する——*

岩手大学　望　月　善　次**

I. はじめに

新美南吉作の「ごん狐」は，鈴木三重吉の『赤い鳥』復刊第3巻，第1号（1932・1）に発表されることによって世に出た作品である。今日，「定稿」と呼ばれるものは，『校定　新美南吉全集』第三巻〔大石他編，（1980・7）pp. 7〜15〕によって示されているが[1]，それは，『赤い鳥』を底本としたものであり，それ以外に南吉自身の「スパルタノート」〔大石他編，第十巻（1981・2），pp. 649〜657〕と呼ばれる「ノート」が残っており，〈草稿「権狐」〉と通称されている。また，「ごん狐」は，「ごんぎつね」の表記で，教科書にも収録され，小学校4年生教材として，現在使用中の小学校「国語」全教科書が収録していることも広く知られている。

ところで，筆者は，先に拙稿〔望月，1994〕において，「ごん狐」（の「額縁構造」内部）は，「第三人称全知視点」であること，したがって，従来作品末尾の「六」の部分における説明に援用されてきた「第三人称限定視点」を前提とした，〈「視角」転換説〉は，不適切なものであることを主張した。

しかし，許された誌面の関係から，結論を急いだ部分があり，論証に不十分な部分を残していた。本論では，その論証の不備を補い，拙稿の主張を補強したいと思う。

II. 〈「視角」転換説〉の概要

〈「視角」転換説〉は，後に述べるように西郷竹彦(1968)によって説かれたところに筆者が与えた名称であるが，その内実はいかなるものか。本論では，そのことを示す為に，やや，変則的な形ではあるが，それを最も端的な形で示した鶴田清司（1993）の整理を先ず示し，以後それによりながら，西郷の論を紹介する形をとりたいと思う。

> 「ごんぎつね」の主な登場人物は全部で次の六人である。／〈ごん〉〈兵十〉〈弥助の家内〉〈新兵衛の家内〉〈いわし屋〉〈加助〉／このうち，誰に「視点」が設定されているか，つまり話者がどの人物の内面（心の中）に立ち入って語っているかという問題を考えてみる。すると，それはa)〈ごん〉と〈兵十〉の二人だけであることがわかる。これが「視点人物」である。残りの人物は話者によって客観的に観察されている（外側から見られている）だけの「対象人物」である。b)「分析批評」の用語を使うと，この作品の「視点」は特定の二人の人物に限定されているわけだから「三人称限定視点」と言える。しかも，c)先の西郷氏の〈分析〉にあったように，一から六の場面の途中までは〈ごん〉の内側ないしその近くに「視点」が設定されている（話者がごんに重なる・寄り添う）のに対して，六の途中から始めて〈兵十〉の側に切り換わっているのである。

---

* 'Point of view' in the story '*Gongitsune*': A refutation of the theory of view point change.

** MOCHIZUKI, Yoshitsugu (University of Iwate)

〔符号・下線望月，鶴田 (1993)，p. 97。〕

「ごん狐」における〈「視角」転換説〉は，以上の鶴田の整理の中に示されていると言ってよいが，それは，二つから成り立っていると考えられる。一つは，「ごん狐」という作品の視点が「三人称限定視点」であること〔鶴田引用下線a），b）参照〕，もう一つは，「（ごんから兵十への）視点（西郷の用語では「視角」）の転換」〔鶴田引用下線c）参照〕がなされていることである。以上の二者は，切り離し難く結びついている。筆者の主張は，この二者を共に否定することによって，〈「視角」転換説〉を否定しようとするものである。

ところで，鶴田の整理は，西郷の説くところを正確に踏まえたものであるかを見てみよう。

> じつは，d)この(4)〔望月注，「ごん狐」で言えば，「一」，「或る秋のことでした。二三日雨がふりつゞいたその間，ごんは，外へも出られなくて穴の中にしやがんでゐました。」に相当する文章を指す。なお，西郷氏の使用テキストについては，以下共明記されていない。〕からあとの文章はずっと，語り手がごんそのものになって語っているのです。
>
> 〔符号・下線望月。西郷 (1968)，p. 69〕

> これまでずっと一章の(4)から，六章の(27)〔望月注，「ごん狐」で言えば，「六」冒頭の，「そのあくる日もごんは，栗をもつて，兵十の家へ出かけました。兵十は物置で縄をなつてゐました。それでごんは家の裏口から，こつそり中へ入りました。」に相当する文章を指す。〕まで，作者は，語り手の〈外の目〉をごんという人物の〈内の目〉に重ね，（むしろ，ごんを視点人物として）兵十を対象人物としてえがいてきました。／しかし，この(28)〔望月注，「ごん狐」で言えば，「六」の「そのとき兵十は，ふと顔をあげました。～ごんはぐつたりと目をつぶつたまゝ，うなづきました。」に相当する文章を指す。〕にきて，e)「そのとき兵十は，ふと顔をあげ……」から，視角を兵十に〈きりかえ〉たのです。これを視角の転換といいます。
>
> 〔符号・下線望月，西郷，p. 159。〕

鶴田は，「分析批評」の用語を用いて，「第三人称限定視点」としているのに対し，西郷は，自ら開拓した「西郷文芸学」の用語を用いているから，〈内の目〉・〈外の目〉，「視点人物・対象人物」，「視角」などの用語を用いている。そうした用語の点において相違はあるものの，内容的には，鶴田の下線a），b）は，西郷の下線d）に対応し，鶴田の下線c）は，西郷の下線e）に対応している。つまり，鶴田の整理は，西郷説を正確に踏まえたものであるとすることができる。

西郷は，この〈「視角」転換説〉を前提として，「兵十はかけよつて來ました。」の部分に対し，有名な次のような提案を行うのである。

> しかし，わたしたちの文芸学の立場になって考えますと，ここのところは，視点の理論からも，形象の理論からもおかしいのです。（もちろん，言語学や文法の上からはおかしくありませんが）f)ここのところは，兵十の視点からのところですから，つぎのようにすべきです。／「兵十は，かけよって，いきました」／あるいは「兵十はかけよりました。」とすべきです。いや，そうしたほうがいいだろうと思うのです。……ここのところは，どう考えても／「兵十は，かけよって，いきました。兵十が家の中を見ると」／という文になることが，文学理論の立場からはすっきりするのです。
>
> ……この機会に，ここの文章は，「兵十はかけよっていきました」とすることを，私は提案いたします。
>
> 〔符号・傍点原文，下線望月，西郷，pp. 162～163。なお，引用文中の表記は，全て西郷原文のまま。〕

III．〈「視角」転換説〉への異論

こうした西郷の提案に対しては，異論が出なかったわけではない。

その異論に関しては，既に萬屋秀雄が『作品別文学教育実践史辞典　第２集・小学校編』〔浜本，1988〕の中で手際よく整理している。(鶴田は，異論については，言及していない。)ここでは，引用がやや長きに渡るが，萬屋が挙げた論でもあり，また西郷説への異論を集約できる論でもある安藤操，藤原和好の異論を見ることにしよう。

> ここは，まさに氏の理論の安直さが，象徴的に露呈している部分である。(中略)ここの部分は，倒れたごんのそばに兵十が近づいてくることに対して，読者が危機感をそそられるのである。それは，ごんの身になって感じるという，氏の同化論としてではなく，読み手として，兵十とごんの両方をイメージとして見すえているからこそ，感じるのである。(当事者にとっては，むがむちゅうな行為であっても，外がわから眺めると，身につまされたり，いてもたってもいられなかったりすることは，よくあることである)。したがって，兵十の立場にたって，ごんのそばに近よっていくという書き方では，読み手の危機感は弱まってしまう（ましてや，ここでの加害者，兵十の側から近寄っていくように読むのでは)。／また氏は，ごんが視点じんぶつならば“ごんは‥兵十が”というようにしなければ，視点論の「後の目」なるもののつじつまが合わなくなるということを言いたいのであろうが，要するに，ここでは，助詞のはによる両者の並置された緊張関係が大切なのである。
>
> 〔傍点原文，下線望月，安藤(1978)，pp. 137～139。〕

> 次の場面に到ると，読者は，よく言われているようにごんの視点から兵十の視点に移るわけではありません。そうではなくて，ごんの視点から，ごんの視点と兵十の視点の両者の視点をともに持ちながら，その両者を超えた地点に立たざるをえないのです。それが自然な読みというものです。単純にごんの視点から兵十の視点に移るとしてしまうと，兵十の視点に移ったとたんに，それまでごんに同化して読みすすめていた読者が，急にごんのことはそっちのけにして，兵十のごんに対する憎しみだけを読みとる，あるいはそれだけを強調するという奇妙なことになるのです。それはいかにも不自然です。読者は，ごんへの愛着の気持ちを維持しつつ，兵十の憎しみをも知っていくというのがこの場面の正しい読みとりかたではないでしょうか。とすると，例の「兵十はかけよってきました」はどうなるのでしょうか。
>
> 読者は，「ごんはばたりとたおれました。」と書いてあると，思わずごんのそばにとんでいき，「ごん，だいじょうぶか。」と，ごんをのぞき込むのではないでしょうか。「してやったり」とばかりごんにかけよる兵十よりも，読者の意識は一瞬早くごんのそばにかけよっています。その読者の意識からしてみれば，「兵十はかけよっていきました。」ではなくて，「かけよってきました。」のほうがぴったりした表現なのではないでしょうか。(私は，安藤氏のように「視点論」を否定する立場からではなく，「視点論」を踏まえたうえでなおこのように読めるということを言っているのです。)
>
> 〔藤原（1981)，pp. 56～57。〕

(安藤の言う，「理論の安直さ」の正否について，本論では具体的に言及している余裕がないが萬屋は，「基本的には藤原論を肯定する」とした上で，「西郷が視点論だけで読もうとしたのに対して，安藤，藤原は読者の立場から読もうとしたわけで，後者の方が，より自然で，すなおな読みといえよう。筆者もこの点，視点論の有効性を十分認めた上で，なおそれを超える『読者の側』の読みを重視したいのである」〔下線望月，浜本，p. 129〕と総括している。

しかし、この部分で、萬屋が論証を欠落させている部分がある。それは、下線を施した「視点論の有効性を十分認めた上で」に関する論証である。これ故この部分が、西郷の「視点論」一般の有効性を指すものか、それとも、西郷の「ごん狐」「六」の場面への解釈の有効性を指すものかはっきりしないのである。

そうした意味においては、萬屋の総括は適切なものだとは思えない。なぜならば、西郷の「視点論」の有効性と「『読者の側』の読み」というレベルは、異なったレベルのものだからである。萬屋が、先ずなすべきだったのは、「西郷視点論」が、この「ごん狐」「六」の場面に、適切に適用されているか否かということの具体的検証ではなかったのか、と筆者は考える。

筆者の考えの可否はしばらく置こう。

従来の研究においては、「視点論」の範囲においては、西郷論は否定されなかった。西郷論への異論は、「視点論」の好悪は別として、「視点論」以外の論理によって行われたのである、として差し支えないであろう、という点のみを指摘して置こう。

Ⅳ．「ごん狐」の視点

筆者は、「II．」において、〈「視角」転換説〉の要因の二者を共に否定したいとした。ここでは、先ず、「ごん狐」が、「分析批評」でいうところの、「第三人称限定視点」だとするところを否定し、実際には、「第三人称全知視点」であることを示そうと思う。

「限定視点」であるとする論者の根拠は、「II．」に挙げた鶴田の言に明瞭であろう。先に挙げたように、「それは〈ごん〉と〈兵十〉の二人だけであることがわかる。」〔鶴田、下線ａ）〕としているからである。しかもそれは、「一から六の場面の途中までは〈ごん〉の内側ないしその近くに『視点』が設定されている」〔鶴田、下線ｃ）〕とされているのである。

この解釈は、二重に誤りである。「ごん狐」の「話者」は、「ごん」・「兵十」以外の「加助」の心の中にも入っているし、「六」の場面以前にも、「ごん」以外の「人物」の心の中に入っているからである。

先ず、話者が「ごん」・「兵十」以外の「人物」の心にも入っている例として、「加助」の心の中に入っている場合について示すことにしよう。

> 加助は、ごんには氣がつかないで、そのまゝさっさとあるきました。
>
> 〔下線望月、「四」〕

これに相当する部分を、「草稿」である「權狐」を見ると、「加助は、何も知らないで、又前を向いて行きました。」（下線望月）とあるから、更に明瞭である。つまり、話者は、「加助」の心の中にも入っているから、この話者は、「限定話者」であるとするよりも、「全知話者」とした方が適切なのである。

このような「全知話者」であるから、「六」の場面以前にも、「ごん」以外の「人物」の心の中に入っていると予想できる。実際、「兵十は、午飯をたべかけて、茶碗をもつたまゝ、ぼんやりと考へこんでゐました。」〔下線望月、「三」〕、「兵十はびつくりして、加助の顔を見ました。」〔下線望月、「五」〕などの例を挙げることができるのである。ところで、この場合も「草稿」を見ると、他にも「次の日も次の日も、ずーと權狐は、栗の實を拾つて來ては、兵十が知らんでるひまに、兵十の家に置いて來ました。〔下線望月、「三」〕」などの例を挙げることができ、この作品の話者が、「全知話者」であることを補強できる。

以上見てきたように、「ごん狐」は、「第三人称全知視点」の作品である。やや、詳しく言えば、この作品の「話者」は、冒頭近くこそ、西郷等が説くように、「ごん」に関する「限定視点」的に語り始めるが、「三」の後半部分から、「全知視点」の様相を示し始め、徐々に「全知視点」の度合いを強めて語っていくのである2)。

こうした認識は、「六」における「兵十はかけよつて來ました。」を「視点論」の上から、どう考えるかについても、示唆を与え得るものである。

先に言及した西郷の場合は，「限定視点」に立つ「転換」説であるから，「そのとき兵十は，ふと顔をあげました。」以降の話者は，全て兵十の側から語っていると見ることになる。

とすると，問題の「兵十はかけよつて来ました。」という叙述は，西郷も「下線 f）」で述べているように，兵十の側から語っているわけではないから，これを「かけよっていきました。」としなければ，整合性が保たれないことになる。従来の所説も，論全般の西郷論への賛否を越えて，少なくとも「視点論」的には，この西郷論の範疇にあったわけである。

しかし，既に述べてきたように，「ごん狐」の「視点」は，「限定視点」ではなく，「全知視点」である。「全知視点」であれば，話者が複数の「登場人物」の心の中を入れ換わりながら往来するのは，きわめて自然のことになる。況して，この「六」の部分は，作品にとって，重要な部分であるから，話者の「人物」間の往来は，繁くなって当然なのである。

では，具体的にどのように入れ換わるのか。入れ換わる際の最初の一文で示しながら，筆者の考えを示すことにしよう。〔冒頭のアルファベットは筆者。また，「兵十はかけよつて来ました。」の箇所のみは，（　）で示すものとする。〕

A．〈ごん〉　そのあくる日もごんは，栗をもつて，兵十の家へ出かけました。

B．〈兵十〉，そのとき兵十はふと顔をあげました。

C．〈ごん〉　ごんは，ばたりとたほれました。（兵十はかけよつて来ました。）

D．〈兵十〉　家の中を見ると土間に栗が，かためておいてあるのが目につきました。

E．〈ごん〉　ごんは，ぐつたりと目をつぶつたまゝ，うなづきました。

F．〈兵十〉　兵十は，火縄銃をばたりと，とり落しました。

「全知視点」の話者に相応しく，繁く入れ換わっている様が，見て取ることができるであろう。

もっとも，このうち，「C，E，F」で，入れ換わっているかという点については異論もあろう。結論を急ぐ前に，「草稿」の該当部分も見ておこう。〔下線望月〕

A．〈ごん〉　その日も權狐は，栗の實を拾つて，兵十の家へ持つて行きました。

B．〈兵十〉　兵十はふいと顔をあげた時，何だか狐が家の中へはいるのを見とめました。

C．〈ごん〉　權狐は，ばつたり倒れました。（兵十はかけよつて来ました。）

D．〈兵十〉　所が兵十は，背戸口に，栗の實が，いつもの樣に，かためて置いてあるのに眼をとめました。

E．〈ごん〉　權狐は，ぐつたりなつたまゝ，うれしくなりました。

F．〈兵十〉　兵十は，火縄銃をばつたり落しました。

さて，こうして，「定稿」・「草稿」の二つを合わせ見る時，どうしたことが言えるであろうか。

解釈の揺れが，一番少ないと思われるのがEである。例えば，「草稿」においては，「うれしくなりました。」という心の中を表す表現がはっきりと示されているからである。また，特定が困難なのは，Fであろう。実は，「定稿」では，EとFの間は，改行されているが，「草稿」においては，改行されていないのであるが，そうした事情は，断定を一層困難なものとするように思われる。現在のところでの筆者の読みは，「兵十は，火縄銃をばたりと，とり落しました。」が，兵十の側からの語りであるとした方が，兵十の後悔の念はより強く出て，作品全体の流れと整合性を保ちやすいと考えるのであるが，この点，反論の余地もあることを言っておこう。さて，問題のCである。結論的に言ってしまえば，「兵十はかけよつて来ました。」がなければ，ここで「ごん」の側に換わってい

るというのは，無理だとする説も可能であろうということになる。

しかし，Cで，換わったと考える方が，「全知視点」の特徴がよく出ること，「草稿D」の「所が」の叙述が生きること，そして何よりも，「兵十はかけよつて来ました。」が無理なく説明できることが，現在の筆者の読みである。

このように，その断定には，困難な点も残っているが，少なくとも，作品全体的には，「全知視点」であることは間違いなく，また既に述べているような論理的に破綻がある「限定視点」を前提にした，西郷〈「視角」転換説〉と比べれば，筆者の説に，より可能性があると言えるのではないだろうか。

V．〈「視角」転換説〉の発生原因と継続理由

以上述べてきたような〈「視角」転換説〉を生んだ原因はどうしたところにあったか。また，それが，今日まで否定されないできた理由は何であろうか。概略的ではあるが，述べてみよう。

「ごん狐」が，（冒頭部分を除いた「額縁構造」の内部において）は，「第三人称全知視点」ですることは，今回考察したように，それほど困難な作業であるとは思われない。しかし，筆者の場合においても，今まで，「ごん狐」に関して，「論文」の形での考察を行うことがなかったこともあり，拙稿（1994）で，具体的な作業を行うまでは，気が付かずにいたのである。「視点」論の開拓者でもある西郷にこうした初歩的とも言ってよい誤りがあることを，確認しようとしなかったのである。筆者の場合で言えば，既に「とびこめ」などをめぐって，西郷の「視点」の具体的解釈への疑問も提出したことがあるわけだから，迂闊だと言えば迂闊であった1)。いずれにしても，西郷のこうした誤りが，少なくとも「視点」に関しては，今日まで継続されてきたのは，他の論者においても，筆者と同様に，「まさか，西郷氏が」の思いがあったのではと，推察する。

ところで，この西郷等の誤りには，遠因となるもう一つの理由が考えられる。それは，新美南吉作品に伴う，他人による改稿という問題である。冒頭にも述べたように，「ごん狐」は，『赤い鳥』によって世に出た作品であった。したがって，鈴木三重吉などの筆が入ったことは，想像に難くない。今日，それが，どの程度のものであったかは，確かめる術もないのであるが1)，「視点」に関して，「草稿」との比較を行えば，「草稿」段階では，割合はっきりとしていた「全知視点」が「定稿」へと移るに従って，そうした性質を薄くしたのだということは，指摘できると思う。9)

その一例として，ここでは，「五」末尾〔「草稿」では，「四・五」が一つになっているから，「四」末尾となる〕の「ごん・権狐」に関するものを挙げておこう。

> ごんは，へえ，こいつはつまらないなと思ひました。おれが，栗や松たけを持つていつてやるのに，そのおれにはお禮をいはないで，神様にお禮をいふんぢァおれは，引き合はないなあ。」
>
> 〔「定稿」〕

> 権狐は，つまんないなと思ひました。自分が，栗やきのこを持つて行つてやるのに，自分にはお禮云はないで，神様にお禮を云ふなんて。いつそ神様がなけりやいゝのに。／権狐は，神様がうらめしくなりました。
>
> 〔「草稿」〕

Ⅵ．おわりに

以上，「ごん狐」の「視点」は，「第三人称限定視点」ではなく，「第三人称全知視点」であること，また，従来「六」の部分を中心にして言われてきた西郷竹彦などによる〈「視角」転換説〉は，誤りであることを考察し，筆者の主張（望月，1994）を補強しようとした。西郷の「視点」論と「分析批評」における「視点論」との関係，「六」の部分における「話者」の入れ換わりについてのより精密な論証など，論じ残している点もあるが，それ等については他日を期したいと思う。

〔注〕

1）本論においては，引用は，特定論者の引用部分を除いては，原則として『校定　新美南吉全集』（大石他編，1980～1983）に従っている。なお，西郷・鶴田等の文章は，現代表記になっていて全集とは異なっている点も断っておきたい。

2）「視点」に関して，「三」の後半部から，こうした変化が起こるのだとする筆者の主張は，この作品が〈つぐない〉の物語か，〈求愛〉の物語かの結論を，〈求愛〉の物語であるとし，その分岐点が，「三」・「四」の間にあるとする北吉郎の所説（1991）とも，或る一致を見せていて興味深い。

3）例えば，『「分析批評」の学び方』〔望月，(1990) pp. 263～266。〕において，西郷の主宰する「文芸研」を対象としたものについてではあるが，西郷等の「とびこめ」に関する「視点」分析を，具体的に批判している。

4）『校定　新美南吉全集』では，次のような解説を加えている。

> この「スバルタ日記」版をもとにして，次に原稿用紙に書き，それを「赤い鳥」に投稿したと考えられるが，その間にどの程度の推敲が行われたかは不明である。「スバルタ日記」版と「赤い鳥」版と比較すると，異同がかなりあり，それが「赤い鳥」投稿の際の南吉による推敲のためか，鈴木三重吉の補筆のためかは断定できない。しかし，「スバルタ日記」にわざわざ「赤い鳥に投ず」と題しているのだから，「赤い鳥」に投稿した原稿は「スバルタ日記」版とあまり大きな異同がなかったと考えられるので，三重吉の多くの補筆があったことは，十分考えられる。
>
> 〔第三巻，p. 21〕

5）「六」場面に関連しては，国語教育関係でも，「六場面の兵十とごんの動きの位置関係の理解には，草稿の表現に参考になる点が多い。」〔間瀬，(1992) p. 261。〕という指摘があるが，具体的にどうした点を指しているかは不明であり，本論で問題としている「視点」との異同は断定し難い。が，「六」の場面の理解に，「草稿」と対照が有効である点では共通性を指摘できる。

〔引用文献〕

安藤操『文学教育—その実り豊かな実践のために』（新評論，1978・8）。

藤原和好『文学の授業と人格形成』（部落問題研究所，1981・12）。

浜本純逸他編『作品別文学教育実践史辞典　第2集・小学校編』（明治図書，1988・7）。

北吉郎『新美南吉「ごん狐」研究』（教育図書出版センター，1991・5）。

間瀬泰男「ごんぎつね」，国語教育研究所編『国語教材研究大事典』（明治図書，19九十二，＊月表示なし）pp. 260～263。

望月善次『「分析批評」の学び方』（明治図書，1990・2）

望月善次「『ごんぎつね』の『視点』は，『第三人称全知』である——『六』の〈「視角」転換説〉の非有効性——」，『実践国語研究』No. 139（明治図書，1994・8）pp. 101～102

大石泰三他編『校定　新美南吉全集』（大日本図書，1980・6～1983・9）。

西郷竹彦『教師のための文芸学入門』（明治図書，1968・10）。

鶴田清司『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』（明治図書，1993・9）。

BEST COPY AVAILABLE

The Science of Reading, Vol.38, No. 1 (1994)

授業報告

学習活動が生徒の読みの様態をどう変えるか

――「高瀬舟」の感想文の視点を中心にして――*

神戸市立神港高等学校　田　中　　勝**

Ⅰ．はじめに

現場の教師は，日常の授業をどのように設定しているのであろうか。多くは，教材に応じて，自分の指導の型を持ち，それぞれの学習活動に成る目的を持たせて行っている。しかし，その学習目的を確かめる手立ては，生徒の応答であり，テストであったりするが確かな資料を持ち合わせていないのではなかろうか。

秋田（1993）は「文章理解過程についての認知心理学研究は，文章を理解するとは，文章に書かれた内容について一貫した意味を構成していく過程，すなわち文章が描き出す小世界を頭のなかに構築していく過程であることを明らかにしてきた。」(P107)と断定し，「だが，集団のなかで友達と共に一つの文章を繰り返し読み，話し合っていく過程を対象とし，そこでどのように文章の理解が変化するのかという点に焦点をあてた研究は，まだあまり多くはない」と指摘している。

国語科の教師として，自分が行っている学習活動が，結果として生徒の読みの様態をどのように変えているのか，生徒の思考とどのように関わっているのかを検証することは，自分の教育活動への大きな示唆を与えてくれるであろうと考える。

波多野（1984）が「知力と学力」の中で，理解を深める学習活動として採り挙げ，論じている「教師の発問で深まる理解」と「子どもどうしの相互交渉と理解」が，学習活動の中心となるべき活動の柱であろう。

そこで，作品「高瀬舟」を用いて，(1)生徒の発言の交換を通した結果と，(2)教師の発問とその応答による授業の結果のそれぞれによって，生徒の読みがどのように変化したかを検証することとする。

Ⅱ．方　法

材料　「高瀬舟」森鷗外　（「新現代文」大修館書店版）
対象　神戸市立神港高等学校　商業科3年2クラス
A．24名　B．37名　B'．33名　　計延べ94名
方法　A．学習前群　B．安楽死群
B'．人物像学習群に分けて感想文を調べる。

A．学習前群

作品「高瀬舟」を教師が読んだ後，感想を書くよう指示した。

この群は，学習活動を行う前の群とし学習活動効果を検証するための基準とする。

この群は，理解を促す教師の指示も，友人からの意見発表もないままで書かせるため，自分の興味・関心・予測・期待等を基にして，自分なりに一貫した意味構造を作り上げながらの感想である。従って，各生徒が現在保持している読みの形態を示していると言えよう。

---

* The effects of different classroom learning activities on students' reading comprehension

** TANAKA, Masaru (Shinko Senior High School, Kobe city)

B．安楽死群

作品「高瀬舟」を教師が読んだ後，生徒の感想発表を行った。その内容は「喜助が罪人になるのは可笑しい。」とか「この間，アメリカであった尊厳死の問題をテレビで見た。これは昔の問題ではなく今の問題だと思う。」等，尊厳死・安楽死について三人の意見発表があって，その後すぐ感想文を書かせた。

「高瀬舟」のテーマとして，①経済観念　②安楽死　が挙げられている（現代日本文学大事典：明治書院1965）が生徒の感想発言が，安楽死に傾いたのでここでは安楽死について生徒相互の意見の影響について調べることとなった。

友達の意見は，教師の意見や質問とは異なって，生徒にとっては権威を持たない発言で「大人の気に入る正答をはやく見つけること」（波多野）など考える必要の無い状態である。生徒は自由に自分の考えを巡らすことが出来ると考えられる。

B'．人物像学習群

作品「高瀬舟」の登場人物である，喜助・庄兵衛・喜助の弟の三人についてどのような事をしたか，どのような事を話しているか，どのように説明されているか，それによってどのような人物だと考えられるか，といった内容の授業を教師の発問と生徒の応答を中心に二時間授業を行い，三時間目の最初に感想を書かせた。

本文を何度か読み返し，人物像に関わる説明部分や行為・発言の部分を探し，それぞれの場合をイメージ化することを通して，一つの人物像を形象していく過程を授業を通して行う。この場合，授業に参加するとは，学習活動にしたがって視点は登場人物を個別に注視し，授業での発言の制約を受けながら，それぞれはイメージ化を行っていく読みの過程を，自分の中にえがくことである。

授業を通して認知の範疇・関連する項を増加させ，それが認知の深まりを増すであろう，それが感想にどのように表れるかを検証したい。

このB'群は，安楽死について感想を書いたのと同一クラスであることから，人物像の学習を通してどのように変わっていったかを比較検証したい。

III．結果とその考察

三群それぞれの感想文の視点とその内容を分類してみると次表のごとくなる。

1．学習前群について

物語を読むとは「作品の中の視点の位置を探しだし，そこへ視点を設定することによって，読み手は作品の中にある情景についての情報を，一つのイメージへと統合する」（宮崎清孝：1985：P114）ことであるが，学習前で無指示のため，作品の中の視点の位置を各自の興味や関心・期待に基づいて探しだそうとする作業が，読みと同時進行し，読み終えるまでに，自分としての一貫した物語の構成が見えないまま，視点の定まらないまま，感想文を書いたのであろう。そのことが，視点の山場への集中となっているのである。すなわち，「高瀬舟」は第三者を「語り手」として語られ始めるが，山場にいたっては喜助が「語り手」となって語っている。読者は聞く側に立って読み進むこととなるのが，作者の設定した作品の中の視点で読み取ることは，物語の進行に従って喜助に視点を置いた読みとなる。そのことは弟の自殺への行為と，それを見た喜助の迷いと弟の表情の変化に伴う喜助の決断といった場面へと視点は集中することとなる。

前田（1988）は「最初に文学テクストを読むかぎりでは，作中人物のコード(1)，あるいは物語のコードに即して読んでいる場合が多い」（p.119）と述べ，続いて「物語のコードを中心化してテクストを読みすすめる読者は，いわば無意識の領域に排除されたコードを沈めている」と述べている。

この場合，喜助の注視を誘う力が強く，物語中に設定されたもう一つの山場である喜助と庄兵衛の二項対立による読解コードが排除されたと言えよう。また，文中の表現に同調する「庄兵衛と同じ思いだ」といった感想も，確固たる感想が未だ成立していないことにも因るのであ

2．「高瀬舟」感想文の視点分布表

1993，11/22・12/7調査

段落	内容項目	A 群 学習前	B 群 尊厳死	B' 群 人学習	項目検討内容
1	高瀬舟の由来と罪人と護送する同心の気持ち				序段：新知識による関心
	高瀬川が京都にあり囚人を運んだ	1	2	0	
	高瀬川へ行きたい	1	1	0	
2	高瀬舟に乗せられた罪人喜助の晴れやかな様子				
	晴れやかな男・印象的・弟の満足な顔を見たから	1	3	1	・晴れやかな様子への心理考察
	晴れやかな男・少し変だ	0	2	1	と感情
3	喜助の語る自分の閲歴（牢内生活の感情・財産観念）と庄兵衛の畏敬の念				
	喜助を庄兵衛が「さん」づけした。人物が上。敬意を持っている。	0	3	3	・言葉や考えの特異さへの関心
	欲の無さ（驚き・うらやましい・すばらしい・恨まない等）	1	6	6	
	現実を見つめている（元手にして…）	1	1	0	・心理的内面の関心と一般化
	何でも良いほうに考える（感謝の気持ち・希望を持って生きる）	1	1	6	
	人の幸・不幸は決められない，考えよう，価値観の違い	1	3	0	・幸，不幸，悲惨等への関心
	入牢・島送りを喜んでいる（かわっている）	0	8	0	
	入牢前の悲惨な生活，その生活で弟を看病	2	3	1	
	貧しさゆえに強いのか	0	0	1	・一般化
	喜助と庄兵衛は似ている，投影している。	0	1	1	・主人公以外の人への関心とその一般化
	庄兵衛：人を人として見る，相手の立場が分かる。	0	0	7	
	人情味がある，人情に厚い，やさしい，	0	0	5	
	大切さが分かる，素直な人，	1	0	1	
	庄兵衛に話が出来て喜助は救われた	1	0	0	
4	喜助の語る弟殺しの事情とそれに対する庄兵衛の疑問				
	兄弟愛・兄弟思い・優しい・互いに思い合う・兄弟大切だ。	0	3	15	・人間関係への関心
	喜助：良いと思ってして罪人（あわれ・無念・可哀相・汚名付）	3	7	0	［話の山場］
	人殺しではない（おかしい・罪無い・悪人でない・違う）	9	16	8	・罪への関心
	弟以上に苦しかったろう（心の傷・後悔もする）	2	6	1	・喜助の心理への関心
	弟にしてやる優しさ，弟の幸せを考えた，	5	0	4	喜助の心理（好感）
	何故殺した，恨まれても，殺すのはいけない，島流し当然	5	0	0	・喜助への反発
	喜助が好きだ，素晴らしい生き方だ，心やさしい，	1	1	4	・喜助への好感
	弟 ：兄を思い苦しみ自殺した（おそろしい，可哀相）	5	4	5	・弟への関心・感情
	悪いときにおばあさんが来たものだ。	0	1	0	
	良かったか悪かったか不明，立場により違う，人の捉え方で，	1	1	1	
	罪を犯すにはそれぞれ理由がある。	1	4	0	・罪や死の場面へ
	苦しんでるのを見ると考えてしまう，見てる方が残酷，	0	5	1	の思い
	人情が深すぎて生きれない（苦労が多い）	0	0	2	
	人が大切にすべき感情を教えられた。	0	0	1	・人物とその心情
	相手の立場に立って考えるようになりたい。	0	0	4	の一般化
	法や道徳で解決できない生き方がある。人は平等な社会を！	0	0	2	
	リアル過ぎて，痛々しい，気分が悪くなる。	2	8	0	・死と死の場面への関心
	尊厳死，立場によって異なる，むずかしい，	0	2	2	
	安楽死を認めるべきだ，本人家族の意志を尊重すべき，楽に！	3	11	1	
	庄兵衛と思いは同じ，悩んだろう，複雑な気持ちだ，	4	0	0	・文中の表現に同調
	力のある人に勝てない，仕方ない，権力に何も言えない，	2	1	1	・外れた感想
	奉行は気に入らぬ者はよそへやるから気に入らぬ，	0	1	0	
	数字は実数／平均視点数	54/2.2	105/2.8	85/2.2	
	調査人数	24名	37名	33名	

ろう。即ち，学習前群の物語コードを中心化した読みは，作者の設定した読みであり，ごく初期に視点の定まらない不安定な，迷いの段階があったことを示すものである。

2．安楽死群について

この群の視点分布は，学習前群と比べてあまりにも違いすぎる。これは，学習前群の読みが不安定であった為であろうか。それとも，友達の発言の影響力に因るのであろうか。どちらにしても，友だちの発言がクラスの関心の方向を容易に左右することを示している。

視点の内容分布票に表れた特徴を挙げてみると，(1)安楽死に関わって死と死の場面への視点が多い。(2)安楽死と関わって喜助の罪への関心が強い。(3)幸，不幸・悲惨といった喜助の生き方と関連した視点が多い。(4)喜助の人間についての関心も増している。以上である。これは集中と展開の二つの傾向が同時進行しているといえる。すなわち，(1)(2)は具体的・直裁的な鮮明化であり，(3)(4)は一般的・概念的な展開であるといえる。

特に，「あまりにもリアルで………」といった感想が示すように，視点の中心が定まることは，同時に，その部分の情景把握・イメージ化がより現実的に，より鮮明になることを表している。次に，ここで「認識の二面性」を考えなくてはならない。

「私たちはここで，直接的には一側面としての個別例を見ているのだが，同時に，それをとおして，その個別例を一側面として持つ概念自体についても，間接的に見ていこうとしているのである。そこには，直接的に個別例を見ることと，間接的に概念を見ることの認識の二面性が存在している。」（宮崎清孝，1982）この二面性が，(3)(4)へとの展開をさせたのであろう。

また，「身の構造」からも，「つまり言葉というものがわれわれの身体を根として立ち上がってくる。生理的なレヴェルの認識を根として，それが時によっては心理的な認識，あるいは社会的な認識というものに拡大されてくる。これは，想像力の働きと言い換えてもいいのですけれども，そういう人間の想像をうながす核，あるいは元基として，われわれの身体があるのではないか，そして身体を根として言葉が立ち上がってくるのではないか」（前田愛：1988，p.91）と述べている。認識の重層構造といえよう。

以上，友人の発言は，読みの初期であればあるほど，主題に関わっていればいるほど，物語のコードに即した読みから解きはなってくれる。そして，視点をより現実的より鮮明にイメージ化させると同時に，一般化・概念化して捉えることを可能にしていると言えよう。

3．人物像学習群について

この群の特徴を挙げると，次のようになる。

(1)庄兵衛への視点が新しく出てきた。

(2)喜助とその弟の「兄弟愛」等人間関係として捉えようとしている。

(3)人物を一般化・概念化した形で捉えるものがより多くなった。

(4)喜助に対して好感を持った内容が他群より多くある。

庄兵衛については，他の二群が注視しなかったが，人物像の学習で取り上げることによって，意識の中に現れてきたものである。即ち，他群では，全く無視されていた人物コードが，学習活動に因ってあらわれてきたのである。

また，登場人物を個人として捉えるのではなく，人間関係として捉えようとしているのも大きな特徴である。この特徴は，登場人物を個別に取り上げた学習が，人物を個別に評すると同時に，それらの人物を関係あるものとして結び付けようとしている。これは，物語を読み進めながら常に一貫性を求めている認知心理の特性の表れであろう。そして，一人ひとりをイメージ化することは，それぞれを物語の中にある位置を与えることでもある。そして，その位置をもとに，それぞれを結び付けているのである。

一般化・概念化の生成は，前項で述べたが，より長時間人物のイメージ化を行ったことや，それによるイメージの定着等が，より一層この傾向を進めたものと考えられる。いわゆる認識の二面性に起因した認識活動の結果である。

われわれの「視点の“見る”働きと“なる”働きは密接に関連しており，他者に“なる”ことによって，他者が見ているようにみる“見る”ことも可能であると考えられる。この方略では，この両者の密接な関連を利用しつつ，逆に“見る”ことによって“なろう”とするのである。」（宮崎清孝：1985　P140）他者即ち，登場人物に“なってみる”ことは，その人物として見，感じることであり，登場人物の心情を自分の心情とすることである。ここでは喜助に“なってみる”ことにより，喜助をよりよく知ることにもなっている。

F.キュンメル（1985）は，「ただ愛だけが，客観的事実を経験し，認識するのである。そして愛は，主観的に彩られた周囲の世界から客観的世界をあらわにし、この世界をそれ自身において価値あるものとして認める。」（P91）と記し，さらに「真の理解も，人間から出たのではなく，むしろ人間へと向けられた客観性の要求をふくんでいることを意味している」とも述べている。

人物像を言動や説明を通してより客観的に把握しようとする学習が，その人物の価値を認めることであるとすれば，喜助をより多面的に，より客観的に理解することが喜助への愛，「喜助が好きだ」「素晴らしい生き方だ」という感想を引き出したのだと考えられる。このことは，庄兵衛にも，喜助の弟にも言えることである。事実，感想の内容はそのことを示している。確かに，愛はその対象をより正しく，より多く知りたいと思い，その対象に“なってみる”ことを通して理解しようとする認識活動をも要求するものである。

Ⅳ．まとめとして

読解の過程で，友人の発言は，初期であればあるほど，主題に関わっていればいるほど影響を受け易く，物語コードに縛られていた読みから解き放たれ，排除していたコードを呼び起こし、かつ、その影響は具体的に関連した形象を深めるとともに、一般化・概念化へと広がらせる。

学習活動は，見過ごされていた視点を回復させ，それそれの人物に物語中での位置を与え，それらの人物をより明確にすることを通して，それらの人への愛を生む行為であると考えられる。

以上の考察を通して，物語の読解の在り方としては，「一つの文学テクストをめぐって作者と読者の間にコードが共有されることが望ましい」ことはうなづけることである。しかし，「同時代の作品の場合には，作者と読者の間に可能であったコードの共有も，作品がつくられてから時代がたつにしたがって，次第に作者と読者の間のコードがずれてくる。」とすれば，「今まで文学作品を読解していくための中心的なコードをいったん消してみる。あるいは括弧にくくってみる。あるいは脱中心化してみることによって，文学作品は新たな相貌を表しはじめる。これは作品がその制作された時代を越えて生き延びる重要な条件ということもできるかと思います。」「脱構築していくことによって，今まで顧みられなかった作品を蘇らせる可能性が開けてくるのではないかと思います。」と前田（1988　P115）は述べている。とすれば，作品をいろいろな視点で採り挙げた授業は，その作品の「可能性を開けていく」作業であり，創造的な意味の構築活動への働きであると考えられる。そこで，主人公のコードは物語りを読み解くには有利だが，他の多くのコードを排除してしまう。また，主人公以外の人物コードは，人間を物語中での一貫性ある関係で結び付ける。ここでは主人公を排除することがない。こうしたそれぞれの特徴をふまえた上で，どのコードを選ぶか決めるべきである。いずれにしても，より客観的で，より鮮明な形象活動としての読みの活動は，そのものへの，その作品に対する愛情を育む活動でもあることは忘れてはならない。

想えば，学習活動はすべて，そのものへの関心・興味を育てることであり，それはひいては，そのものへの愛を育む活動なのだと思える。

註

(1)　コードとは「読者の読みを指示する指標」をいう。

参考文献

秋田喜代美：第三部２「子どもの読みを深める授業」（1993）P107［若き認知心理学者の会著「認知心理学者教育を語る」北大路書房（1993）］

波多野誼余夫・稲垣佳代子共著「知力と学力」岩波新書（1991）

久松潜一他編：現代日本文学大事典：明治書院（1965）

前田愛「文学テクスト入門」筑摩書房（1988）P119 P91

宮崎清孝「理解と視点―概念理解の場合」［認知心理学講座第３巻：推論と理解：東京大学出版会（1982）P55］

宮崎清孝「視点の働き」［宮崎清孝・上野直樹「視点」認知科学選書１：東京大学出版会（1985）］

F．キュンメル：松田高志訳「現代解釈学入門」玉川大学出版部（1985）P91

The Science of Reading, Vol.38, No.1 (1994)

授業記録

高校における「読み聞かせ」指導の試みについて*

埼玉県立春日部東高等学校　高　橋　一　男**

1　指導方法としての「読み聞かせ」の効用

「読み聞かせ」は，絵本を主にした幼児対象の読書への興味づけから発した指導方法の一つである。子供が読む代わりに本を見せながら親が子に，あるいは，司書や教師，保母などが，個人や小グループを相手に読んで聞かせるものが本来の姿であろう。学校現場では，小学校の低学年から始まり，教科の学習時や学級活動，学校裁量の時間等でとりあげられ，その成果は研究会等の読書指導の発表の中で，また，直接「読み聞かせ」を主題にした実践報告も，これまで数多く出されてきている。

「読書の現状はどうか」(『学校図書館白書２』1990年)では，「子どもの読書調査　88年」を引用し，小学校では「読み聞かせ」の実施状況が78%という高率に達していることを指摘し，小さい頃からの母親の手による「読み聞かせ」が，身近な読書環境を支える最たるものとして注目を集めている。加えて，父親自身がよく読書していることが，家庭内の蔵書数とも結びつき，両親揃って読み聞かせるような読書環境の整備が，子供の読書への関心を深め，読書量の拡充を図るものと考察している。

「母と子の読書」と名づけられた地道な読書活動の幾多の成果を例にあげるまでもなく，家庭の教育力の低下が叫ばれる昨今，一冊の本を通しての喜びの共有と読書への積み重ねは，本を友と親しむ将来への習慣化につながる有効適切な読書教育といえよう。

さて，筆者がとりあげたいのは，いわゆる「読書離れ」の顕著な高校段階における「読み聞かせ」である。進学受験に追われテストに明け暮れる高校生にとって，学習を離れた「本」を読む余裕はとてもないといわれ，さらに，勉強はもちろん読書とも全く無縁な高校生があふれているのもまた事実である。このような高校現場で，読書といえばともすれば人間形成云々のお説教の中で，教師のただ「読め読め」との押しつけに終始してしまう傾向が多いことを見逃すことができない。

必要なことは，まず教室でこれはと思う本をとりあげ読んでいく試みを，教師がじかにやってみてはどうであろうか。

2　高校生対象の「読み聞かせ」指導を試みて

筆者の実施している「読み聞かせ」は，主として国語教科内の授業時で，使用する単元教材の延長・発展として，同一筆者の他の作品や主題に関連のある著書の中から必要と思われるものを選ぶやり方で行なっている。

かつて，「読み聞かせ指導をとりあげて」(『高校教育展望』1984年８月号）と題して，当時の職業高校生を対象とした現場での試みについて書いたことがある。対象は1983年の「読書感想文全国コンクール・課題図書」でもあった。『ぼくが世の中に学んだこと』(筑摩書房，1983年刊）で，ルポライターの著者，鎌田慧が期間工として住みこんだトヨタ自工での体験記録である。

当時，履歴書を書きながら入社試験を目の前にした３年生の彼等にとっては，ひしひしと感ずるものがあった

---

* One teacher's experience reading literature aloud in high school classes.

** TAKAHASHI, Kazuo (Kasukabe Higashi Senior High School, Saitama)

のであろう。「現代国語」（当時の教科）の授業の合間を縫って何回にも分け，L・H・R時も使ったりして読んだことを思い出す。精神の集中は勉強への第一条件だが，その集中への導入としても，この時の「読み聞かせ」は効果的であった。2学期早々の残暑の頃で，学習への動機づけの教材としてタイムリーだったように思う。

先生から本を読んでもらった忘れがたい記憶と，本を通しての教師との触れ合いは，今日の高校生をとりまくきびしい学習環境の中では，望むべくも期待できないのが現実である。授業における過重な詰め込みと，定期考査・実力テスト・進学模試等の各種の試験に追われる日々である。このような受験本番が迫る3年生を対象に，筆者が担当する「現代文」の中で努めてこの「読み聞かせ」を実施した。タイミングとしては，上記のテスト実施直後や学期末・学期始めの時間を選んだ。浸透度が高く生徒の乗りも極めてよかったと思う。

英語や数学を含めすべての教科における説明や指示は現代文で行なわれ，あらゆる教科学習の基本・前提となるのが「現代文」であるにも拘らず，大学受験では古典に比べて出題範囲が広く，手のつけようがないという理由で生徒にとっては勉強がなおざりにされやすい。この「現代文」の中でも，まして，小説や詩歌になると，彼等自身の文学的なセンスや理解力に欠けるからと敬遠されてしまうことが多い。

そういう状況の中で，筆者のとりあげたいと思うものが，「現代文」中の文学的散文，小説であり，「読み聞かせ」のねらいを小説に置きたいと考えた。

先般，筆者は「特集　本メディアの未来」（『よむ』1993年7月号）という一文を興深く読んだが，その中に，「本はゆっくり読むもので，いつまでも終わらないものがよい。長編小説はそういう楽しみを与えるものだ。むかしは，今日のように早く本を読んでいない」（p. 9）とあるのに触れ，まさに読書の醍醐味というものを言い当てているのではないかと感じた。今日失われつつある読書することの喜びと効用は，本来こういう読み方にあるのではないだろうか。

高校に限らず，とかく教師の立場となると，学習に必須なものや教科学習に関係の深いもの，そうでなければ，生活指導を念頭に置いた訓育型の読書を第一にしすぎる傾向が強い。読書とは本来，余暇活用の最大なものとここでは筆者は考えたいのである。活字メディアからの恩恵と享受が少なくなる一方の今日の高校生にとって読書への抵抗は大きい。

小説の「読み聞かせ」は，彼等に対する読書への誘いの適切な手段であるが，時間的制約からとりあげるのは短編に限らざるをえないが，筆者は短編を手がかりにして長編小説への展望も教室では語ることにしている。

3　「現代文」（国語）の中での実施例

昨年から今年にかけて取り扱った，短編を通しての具体的な実施事例を以下あげてみたい。

(1)　菊池寛「勝負事」

「現代文」の小説教材で「言葉」（阿部昭）を指導したことがあったが，この作品は4歳の息子が操る不思議な片言とユーモラスな言動を素材にしたもので，結末に来て父親の書斎から「原稿在中」のスタンプを持ち出し，自分のこめかみに押すという落ちのおもしろさでしめくくっている。小説のネタはここにありというわけである。1993年度の「大学センター試験」では，阿部昭の「司令の休暇」が出題されたが，その短編はよく読まれ，人気の高い作家であることは言うまでもない。「司令の休暇」はプリントにして指導したが，その後，『短編小説礼讃』（阿部昭）を使って，短編のもつ魅力，描かれる人間の特色や創作の舞台裏等について触れたが，同書にとりあげられた作家の中には，以下，筆者の「読み聞かせ」に出てくるモーパッサンや志賀直哉，菊池寛も含まれている。

「新現実派」の新進作家としてデビューした菊池寛は芥川龍之介のライバルといわれ，作家としての人気や実力，「文春」の経営手腕からも，戦前・戦中を通じての文壇の大御所的存在であった。少年少女向けの文学全集に欠かせない芥川の短編が，「羅生門」「鼻」等を主に，高

校の国語教科書には必ず登場してくるのに比して，菊池寛の短編は全く影が薄くその名さえ知らぬ高校生が殆どといってよい。

筆者は以前から教室で読みあげる作品としては，菊池寛の短編が好個の題材だと思ってきた。「話」の中身のおもしろさと，親切に読者に語りかけていく手法はこの作者独特のものがある。鼻につくペダンチックなところやしゃれた言い回しはなく，それでいて巧みな文章で，読み進むにつれて次第に生徒を引きこんでいく。全体の長さも教室で読むのには手ごろなものが数多い。かつてテキストに用いた『菊池寛集』(『現代日本文学館』19，文芸春秋社）の中の，小編「身投救助業」は読みやすく筆者の好きな作品であった。昨年8月末，60巻が完結した文庫版で新タイプの『ちくま日本文学全集』は，廉価でハンディ，収載作品も多いので生徒にもすすめたが，「身投救助業」が収録されていないのは残念である。

教室へ携行するには至便ということで，今年は「ちくま版」を使い，冒頭に載る「勝負事」をとりあげてみた。

楽しみにしていた修学旅行に行けぬ「私」は，貧乏のどん底に落ちたその理由は勝負事で家を没落させた祖父の責任で，恨むなら祖父を恨めと父親に言われ泣寝入りするよりしかたがない。その「私」の回想はバクチをすっかりやめてしまった晩年の祖父が，慣れぬ農作業の合間，孫を相手に藁堆（わらにお）の陰で藁の長さを比べ合いながら，「今度も俺の方が勝ち」と高笑いする姿で結ぶ。孫はもちろん「私」である。

主題がはっきりしていて話の運びも端的，何よりも結末を明快に結んでいるのに救われる。素材のおもしろさの中に人間への関心が深くあたたかい。「集団読書テキスト」（全国学校図書館協議会編）で，中学校・高校向けのヒット作に『入れ札』がある。会話が多く教室で読みあげるのには稍々長いが，学級人数分の冊数を揃えて「全校一斉読書」ではよくとりあげ，読後感を書かせたり話し合いをさせたりしたことがある。文庫本でよく読まれた菊池寛の短編集が，近年は店頭でも見かけなくなってきているのは淋しい。

⑵ 志賀直哉「清兵衛と瓢箪」

「現代文」では教科書以外に，筆者の出講する高校では『近代名文選，作品とその評論』（日栄社）を定期考査の範囲に加え事前指導も行なっている。1学期の期末考査では「暗夜行路」冒頭の部分から出題したが，同作品については筆者にも思い出がある。読みはじめて何度か投げ出そうとした前編に対し，後編に入ると順調に読み終えた後の余韻などを筆者なりにまとめて教室で語った。

「小説の神様」といわれた志賀直哉の短編の中から読みあげたのは平凡だが「清兵衛と瓢箪」である。教材として「国語Ⅰ」でも扱われるが，眼前の生徒たちに聞いてみると殆どといっていいくらいこの作品を読んでいない。清兵衛の瓢簞への愛着と，芸術品にまで高めていくその努力と才能を，全く踏みつぶしてしまう大人への批判が読みとれる作品である。筆者の肉声を通して，冒頭から結末まで首尾一貫したこの短編に耳を傾ける生徒たちの中からは，清兵衛の愛瓢が売られていく毎に値を吊り上げるくだりで，顔を見合わせて相槌を打つ邪気のない態度が見られ，読んでいく筆者の方が驚いてしまった。

小説など読んで道草を食う暇もなく，俗に言うところの「洗礼本」等の読み物，名作にも触れず成長してきている生徒が大半なのである。「完成された芸術品」と称されるこの短編には，菊池寛の短編に共通する，講談風と言っていい筋のおもしろさのあることを見逃せない。読み終えた後で，筆者は生徒にメルヘン風のこの作品には，授業で扱った「暗夜行路」冒頭に通ずる，直哉の作家生活上のテーマである「不和」が隠されていて，清兵衛は直哉に，瓢簞は文学に，清兵衛の父は直哉の父にもなぞらえることができ，いわば作者自身の父への抵抗の作品としても読めると付け加えたことがある。

⑶ モーパッサン「酒樽」

当節の高校生は，教室の後方でいつまでも私語している生徒がいるかと思えば，前の方の席は無表情でおとなしかったりしていて，学級人数の多い組ほどやりにくいが，その中で筆者が読みこんでいくに従って静かになるのが大方のようである。この「酒樽」の場合，田舎者の

貪欲さを描くモーパッサンの作品の中でもよく読まれるものだが，シコの術中に陥り，酔ったあげくに雪の中で命を落としてしまう終わりの部分で，「あのばあさんも，あれで酒さえ飲まなけりゃ，まだ十年はもったがな」との，シコの言いぐさで結ぶと，男子生徒からは「魂胆があったんだ」との声がはね返ってきたりする。

人の生きざまの断面を鮮かに切り取ってみせる一編だが，この作品にはしかけられた人生の罠といったものを感じさせ，「勝負事」が見せる結末の救いはない。むしろ残酷な幕切れとなるが，当今の高校生にとっては聞き終えた後に抵抗感はない。筆者はこれまで機会を捉えては読んできた東西の珠玉の短編の中から，高校生向けの作品を精選したリストを作成し，国語科だけでなく図書館にも働きかけて，ぜひ活用を図りたいものと思っている。教室において，教師の生の声で伝える「読み聞かせ」をすすめていきたい。

もう一つ付け加えると，内田百閒の「蜻蛉玉」では，読了後，丸いものはすべてだめだという筆者の友人にまつわる実話を披露したところ，「そういう奴いるんだ」と意外な展開を遂げ，その後の生徒たちとの雑談に思わぬ花が咲いたことがある。

教室で読みあげることのできる短編小説の魅力は，登場人物の名やストーリーの細かい点は忘れても，短い話ゆえ一度聞けば，そのあらましが記憶に残ることにある。関心が引きつづいて同一作者の他の作品に発展し，読書範囲が更に短編から長編へと拡大することを筆者は念願としたい。

4　結びに代えて

「子供の絵本を読み聞かせて」のタイトルで，女優・榊原るみが（NHK，朝のジャーナル，1993年10月24日）他の母親と一緒に小学校の教室で「読み聞かせ」を始めるようになった体験談と，絵本『お母さんのひとみ』を，表情ゆたかに読みすすめていく実演の一齣を紹介したことがあった。その中では，何よりもお母さんの感動した本をとりあげるのが成功と言いきっているところや，放課後の廊下で児童が騒いでいる中で始めたこの試みが，そのうちに「読み聞かせのおばさん」と，本好きの子が寄ってくるようになったこと，その子たちを対象にしているうちに，母親仲間の輪が広がり教室へ入って実施するようになっこたと等の成果を語っていた。一人の母親が始めたこの「読み聞かせ」が，これほど発展するとは思わなかったと，テレビで生きいきと話しているのが印象的であった。

全国各地でこのような「読み聞かせ」の活動は数多いと思う。母と子の触れ合いというか，至近の距離で生の声で伝えるやさしさは，必ずや子供達の想像力を育み，心豊かな成長に資するものになっていくであろう。眼前の高校生を取り巻く読書環境を思うとき，筆者の感ずること，また多々なるものがある。

筆者の偶感をもう一つ付け加えて本稿の結びとしたい。

夏目漱石の「吾輩は猫である」が，雑誌「ホトトギス」に原稿の渡される都度，高浜虚子によって作者の前で朗読されることが習慣となり，その習いが虚子自身も，自分の書いたものを漱石に読んで聞かせるようになったと，評論家・大岡信が，「漱石・虚子・朗読」（『図書』1993年10月号，岩波書店）の中で書いていた。文章修業の上で，文章を肉声で聞くことの重要さと朗読の果たす役割について述べたものであるが，筆者はこれを読んで，読書イコール黙読という今日のパターン化された読まれ方について，何か考えさせられて仕方がなかった。作家が辛苦する文章の機微といったものや，自らの構想が筋の運びや人物の展開の中でどう具現されていくかは，読み且つ「聴く」中で，始めて作品の全体像が確かなものになるということを物語っていると思う。

読書指導の一環としての「読み聞かせ」に，作家のこのような作品形象化への息吹きといったものを伝えることができるならば，一層の効果が期待できると思うし，こうした考え方に泉下の漱石や虚子も共鳴し，手を叩いて喜んでくれるのではないだろうか。

The Science of Reading, Vol.38, No. 1 (1994)

講演記録

成績不振に影響する認知処理能力
――私達は何ができるのか？――*

タウソン州立大学　James M. Furukawa（講演）**
松山大学　玉　岡　賀津雄（訳）***

アメリカ合衆国だけではなく世界の多くの国々で，児童・生徒の成績不振が問題となっている。たとえば，幼稚園児から小学校1年ないし2年の児童の32パーセントが進級できないとか，中学3年（第9学年）に進学できた生徒の内わずか54パーセントの生徒しか高校（第12学年）を卒業できないといった事態も起こっている。このような問題はどうして起こるのだろうか。この疑問に的確に答えることができるなら，これまで教育改革において無秩序に行われてきたような試みではなく，より現実に即した問題の解決策が見いだされるであろう。したがって，今回の発表では，(1)改革案の変遷，(2)学級内の問題，(3)その問題に対する解決策の3点について述べてみたい。ここで使用する資料は，アメリカ合衆国内で集められたものではあるが，調査結果は他の国々の学校においても一般化できるはずである。

1　改革案の変遷

改革案の変遷を調べることは，何が効果的で，何が効果的でないかを見いだす手がかりとなろう。まず，1991年に州知事とブッシュ大統領によって設定された六つの国家レベルの教育目標から議論を始めたい。そして，それらの目標を達成するための改革の具体案について検討してみたい。

1991年4月，学力向上を目指して，州知事ならびにブッシュ大統領は，六つの教育目標を掲げた。初めの三つの目標は次のことを示している。2000年までに，(1)すべての子どもが学校で学ぶ準備ができていること，(2)少なくとも高校の卒業率を90パーセントに上げること，(3)小学校4年（第4学年），中学2年（第8学年），高校3年（第12学年）のそれぞれ4年ごとの区切りを，英語，数学，科学，歴史，地理の学科がちゃんと学習されたことを示したうえで修了すること，の三つである。

これらの目標を実現するために，新アメリカ学校改善協会（NASDC：New American Schools Development Corporation）が創設された。しかし，その努力は，NASDC (1992) が提出した具体案をパネリストとして検討したMark Sherry (1992) によって批判された。その批判によると，「この提案の大部分は，［教授法］，小さな田舎の地域，薬物や暴力，障害児，他の国々や文化とのつながり，学習者への動機付けに，ほとんど注意をはらっていない」(Sherry, 1993, p. 301) と述べている。

これらの教育目標について，国際読書学会（IRA：International Reading Association, 1993）は，早急に国家レベルの目標が達成しうることを確信していると返答している。そのためには，アメリカ合衆国の教育者は，次のことに努力しなくてはならないとしている。即ち，(1)専門的な知識・技能の開発に力を入れること，(2)カリキュラムや教授法に焦点を当てるとこ，(3)学校，家庭，地域とを結ぶこと，(4)教授法や学習者に役に立つ情報を提供しうる評価方法を取り入れること，である。

---

* Adverse effects of lower cognitive processing capacity on achievement: What can we do?

** FURUKAWA, James M. (Towson State University)

*** TAMAOKA, Katsuo (Interpreter, Matsuyama University)

「完璧な学校」へのより新たな探求は，1993年1月11日付けのUSニュース&ワールド•レポート（U.S. News & World Report）で紹介され，アメリカの教育を大きく改善するための九つの改革案が提示された。しかし，これらの改革案は，学級での実践や学ぶことの本質について触れていない。もしこれらの改革案が1990年代の流行となるなら，教授法が改善されなかったために児童・生徒の学力の向上がまったくあるいはほとんど見られなかった（Cuban, 1990）1980年代のいわゆる「大胆な発案（bold initiatives）」の繰り返しとなるだろう（Murphy, Evertson & Radnofsky, 1991）。

Snow（1986）は，教授上の実践を提案した。成績不振児を生み出す原因は，生徒の個人差をじゅうぶん理解できなかったこと，「最適の教育制度，教員研修プログラム，診断評価器具を個人差に直接に適用すること」（Snow, 1986, p. 1037）に失敗したことにある，と述べている。Snowは，個人差として，認知能力，学業への動機付け，興味，想像力を含んでいる。

IRAとSnowの見解は，それぞれ補足的であるが，それでも成績不振の原因を的確に述べるのは難しい。したがって，私は，さらに成績不振の原因としてさらに二つのことを加えておきたい。第1に，改革を必要とする辺境地域のデータの分析に失敗したこと，第2に，学習能力とか認知処理能力（CPC; Cognitive Processing Capacity）の個人差を教授・学習方法とうまく適用させるのに失敗したこと，である。ここでいう，認知処理能力とは，短時間に事物を見て，それらを即座に思い出す個人の能力のことである（たとえば，Furukawa, 1970, 1977, 1991）。児童・生徒の認知処理能力は，次に紹介する二種類のテストによって測定できる。

2　認知処理能力テスト

認知処理能力は，絵画CPC（Furukawa & Sunshine, 1977）と語彙CPC（Furukawa, 1977）の二種類のテストによって測定される。絵画でも語彙の組み合わせでも，テストを受ける児童・生徒がよく知っている対象を使わなくてはならない。絵画CPCテストは，絵画5個，10個，10個の3セットからなり（項目例は表1を参照），合計25個の絵画から構成されている。これらは，一つずつ2秒ごとに提示される。はじめの5個のセットは，テストのやり方を理解しているかどうかを確かめるためのものであり，ウォームアップのための練習である。

表1　絵画CPCテスト

練習用	第1セット	第2セット
rifle	bed	television
hat	flowers	tree
bird	toothbrush	comb
watch	baseball bat	football
lamp	spoon	fork
	lion	dog
	truck	bus
	ship	helicopter
	policeman	doctor
	key	ladder

絵画10個ずつの2セットの平均得点から子どもの認知処理能力得点を算出する。見た絵を正確に思い出せた場合に1点が加算され，2歳児だと認知処理能力得点は，平均で1.5点で，小学校3年で4.0点に増加する。

語彙CPCテストは，形容詞と名詞からなる語彙が20組で1セットとなり，2セットの40組で構成される。使用される語彙は，該当学年よりも低い学年で学習される教科書で使用されている語彙から選ばれている（表2は，高校生および大学生を対象とした語彙CPCテストの項目例である）。1セット20組の語彙を一度に1分間に見せて，2分後にそれらの語彙を思い出して記述する。この手続きは，第2セット目も同様に行う。些細なスペルの間違いは無視して，1組の語彙を正確に思い出せば，0.5点となり，2セットの平均得点がその子の認知処理能力得点となる。小学校4年（第4学年）では約4点で，これが高校では約7点にまで向上する。たいていの場合，女の子のほうが男の子よりも各学年でわずかに高い得点を示し，この傾向は成人期の後半まで続く（Furukawa & Kuggel, 1993）。

表2　高校生および大学生用の語彙CPCテスト

第1セット

fresh strawberries
moving moment
automated system
safety rule
equipped laboratories
good taste
farm clothes
underprivileged children
loving care
church bazaar

solar gases
health foods
college teaching
all cards
entire family
each letter
sharper picture
predominant group
moon's surface
ancient art

第2セット

American colonies
fertile lands
small part
foreign trade
raw materials
postal service
every tree
another adventure
native civilization
historic voyage

smaller colonies
largest items
king's power
peaceful conditions
expert navigator
fierce people
growing season
large map
early efforts
world leadership

テストの内容と実施方法はいたって簡単なので，誰でも準備でき，独自のテストを実施することができる。また教師がよく知っていることであるが，学級には良くできる子とできない子がいるということを測定する目的でテストが使用されるため，テストの実施を奨励する。CPCテストがはじめてこの能力を量的に測定することを可能にした。そして，個々の児童・生徒の認知処理能力または個人差に学習を合わせることができる。CPCテストの適用方法について述べる前に，認知処理能力が学級内の問題を引き起こす主要因であることを示すデータを検討してみよう。

3　学級内の問題

学級内の調査は，認知処理能力が重要な学習変数であることを示している。幼稚園から大学まで，各種テストの得点と認知処理能力の得点とに，正の相関が見られた(Furukawa, 1991)。たとえば，小学校3年から5年までの児童では，絵画CPCテストの得点とアイオワ基本技能テスト（Iowa Test of Basic Skills）の語彙力には.50の相関が，また読解力には.43の相関が見られた(Furukawa & Sunshine, 1977)。また，小学校4年と5年の児童の場合，語彙CPCテストの得点とスタンフォード学力テスト（Stanford Achievement Test）の相関で，男の子については，読解力の.67から数学の.83までの相関という広がりがあった(Furukawa, 1993a)。中学生の場合は，やはり男の子について，読解力との間に.61，数学との間に.60，言語との間に.50の相関が見いだされた(Furukawa, 1993b)。女の子の場合，認知処理能力は，同じスタンフォード学力テストとの相関はかなり低く，読解力との間に.17，数学との間に－.01，言語との間に.07であった。

つまり，小学校と中学校の認知処理能力の高い児童・生徒は，スタンフォード学力テストの読解力において平均以上の得点を示している。また，中程度の児童・生徒は，ほぼ平均くらい，また認知処理能力の低い児童・生徒は，平均を下回っている（図1と図2を参照)。

高校の生物の試験と語彙CPCテストの得点は，分布減衰修正後のすべての統制群の生徒についての分析の結果，.68，.90，.80と高い相関を示した（Furukawa & Blenckstone, Dudley & Hutton, 1980)。大学レベルにおいても，認知処理能力の高い学生は，低い学生に比べて，AとBの単位数が2倍近くあり，またDとFの単位数は半分くらいであった（Furukawa, Cohen & Sumpter, 1982)。

要約すると，以上の結果は，認知処理能力が児童・生徒および大学生の学業成績，とりわけ学業不振を分析するのに重要であることを示している。さてここで，学業に影響する主要な変数の考察から，議論をその解決策へと移そう。

4　解決策

成績不振児に対処するための方策のひとつは，認知処

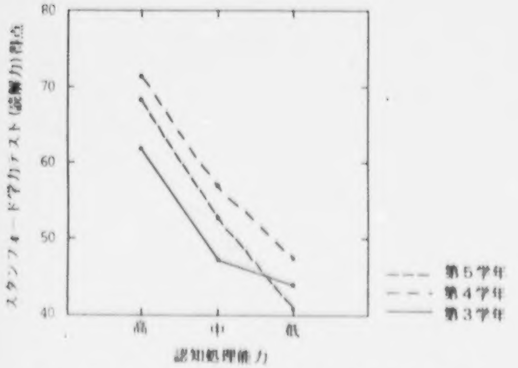


図1　CPCテストの結果別にみた学力テストの得点
小学生

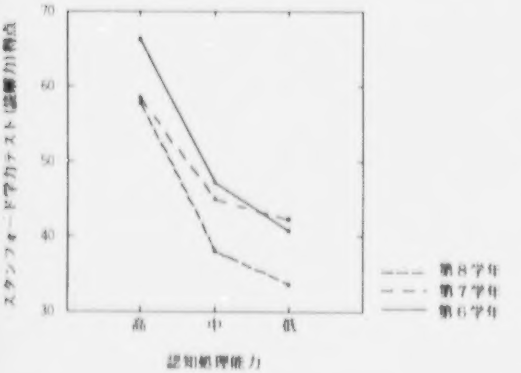


図2　CPCテストの結果別にみた学力テストの得点
中学生

理能力方式の採用である。したがって本稿では，認知処理能力方式の構成要素を提示し，説明し，図解した。認知処理能力方式とは，情報単位の処理を個々人の能力に応じて個別化して学習させる方法である。情報単位の処理についての学習とは，まず(a)学習者の認知処理能力に合った情報量を見つけること，(b)知識のピラミッドに従って，比較的簡単な刺激または概念からピラミッドの頂点へと向かう上位概念へと下位概念を統合しながら情報を処理していくこと，そして，(c)意味のある小さな単位に区切って情報を処理することである。

4.1　認知処理能力方式による教授・学習

第一の原則は情報量である。情報量（名詞および名詞と形容詞の組み合わせが文章や文節の主語となることが多い）が，学習者の認知処理能力の許容範囲を越えてはならないことを，教師と児童・生徒がじゅうぶん考えておかなくてはならない。例を挙げれば，幼稚園児は，わずかに3つのことくらいしか思い出せない。したがって，'someone'のような「長い」綴の単語を覚えることを強制すべきではない。こういう場合は，まず'so'と'me'と'one'という3つの単位から出発し，'some'と'one'となり，最終的に'someone'に組み立てられると指導すべきである。これによって，余計な認知処理を行う必要がなくなるであろう（たとえば，Furukawa，1977）。

第二の原則は，ピラミッド構造内での情報の組織化である。それは，二つの方法で説明される。一つは，幼児用に描かれたピラミッドの絵であり，もう一つは高学年用の処理単位の区切り方（chunking）を学ぶために示した概要説明である。図3の狐（'fox'）を例に説明したピラミッドの絵は，認知処理能力がおおよそ3点くらいの幼稚園児に，3文字の'f'，'o'，'x'を教えるときに使われる（Furukawa，1988）。ピラミッドは垂直面と水平面を持つが，いずれの場合であっても認知処理能力の3点という許容範囲を越えてはならない。

ピラミッドの底辺には，'f'，'o'，'x'の文字を学ぶため

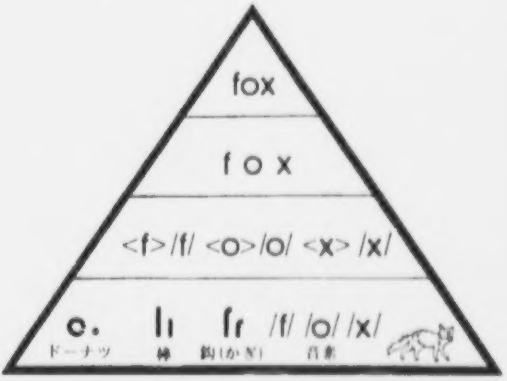


図3　知識のピラミッド

BEST COPY AVAILABLE

に必要な基礎知識が示されている。この知識が子どもに習得されていない場合は，ピラミッドのより高いレベルの情報について教える前に，この底辺レベルの基礎知識をしっかり身につけさせるべきである。この底辺の基礎知識が習得されれば，ピラミッドの第2段目の三つの文字の形が理解できる。これは，同じ形のものを見つける照合課題で教えることができる。さらに，教師の言った発音と同じ発音を繰り返させる方法で，これらの三つの音を教えることができる。次に，これらの形と音は，アルファベットの3種類の文字で表されることが示され，最後にピラミッドの頂点に位置する一つの単語へと導くことができる。このように，上位知識を学ぶために必要な基礎知識が理解されていないと，3文字の単語の理解は非常に難しくなる。なぜなら，子どもは，単語を構成するそれぞれの文字の形や音の情報単位をすべて分解して処理しなくてはならなくなるからである。仮に，文字の形がその構成特質である曲線や直線またはその結合関係などにさらに細かく分解されるなら，3文字の単語の理解はより以上に複雑になる。

より複雑な例は，表3の認知処理能力方式のセクションに示されている。この表に示された内容をみると，知識のピラミッドとは実は概要説明と考えることができる。ただし，この概要説明には二つの大きな限定条件がある。まず第1に，この概要説明が示すのは，文，文節，段落の主語となるような名詞および名詞と形容詞の組み合わせに限定される。第2に，この概要説明は，認知処理能力の限界によって拘束されることである。たとえば，表3の「許容力」の欄に示したように，平均的な成人の場合，7ユニット以上の情報を提示すべきではない。

最後の原則は，区切り（chunking）である。これは，図3で示したピラミッドの絵で図解した通りである。第2段目以上は，それ以下のレベルと関連した情報を含んでいる。言い換えれば，区切られたすべての情報がより高次の各レベルで統合され，ついにはピラミッドの頂点で一つの意味のある全体（図3であれが'fox'）となる。

表3　知識のピラミッド

I　教授・学習における認知処理能力方式
　A．三つの構成要素
　　1．情報許容量
　　2．知識のピラミッド
　　3．区分（チャンキング）
　B．情報許容量
　　1．情報の量
　　2．実例
　C．知識のピラミッド
　　1．単純：狐（fox）のピラミッド
　　2．複雑：認知処理能力方式
　C．区分（チャンキング）
　　1．単純から複雑へ
　　2．狐（fox）のピラミッド
　　3．認知処理能力方式
　　4．情報の負荷
　　5．実習と復習
　　6．テスト
　E．要約

より複雑な区切りの例は，表3を参照していただきたい。表3で示したように，すべての内容は，「三つの要素，許容力，知識のピラミッド，そして区切り」の各欄の項目に示されている。これらの項目が認知情報処理方式による教授・学習法，即ち，一つの意味のある単語を形成するまでの統合過程である。つまり，表3のタイトルに示された「認知情報処理方式」とは，すべての関連した情報を浮き彫りにすることなのである。

区切り処理の過程で情報過多となると，記憶に過剰な負担がかかり学習に逆効果を及ぼす。同様に，情報過少となると，情報が一つの抽象的なまとまりとして長期記憶に入力されないため，記憶が定着しない。実習や復習は，学習の基礎であり，認知処理能力方式が自動的に使え，習得したい情報の最上位の区切りを思い起こさせるよう指導すべきである。それは即ち，表3で示した「教授・学習のための認知処理能力方式」の内容を意味している。理想的にも，知りたい情報に接してすぐに実習すべきであり，その後の復習は，ある一定の時間を置いて完全に理解したと思われないような内容について繰り返されるべきである。試験の前日には，表3に示した各欄

とそこに示された各項目が自然に思い出されるように生徒を指導すべきである。

要約すると，最大限の学習は，情報の単位を段階を追って処理する方法を身につけることで達成される。それは，(1)認知処理能力に合った情報量（capacityの'C'），(2)知識のピラミッドで示したように，比較的単純な刺激や概念を基に，下位概念を上位概念へと包括すること（a pyramid of knowledgeの'P'），(3)該当する問題解決の状態に適用されうる一つの意味あるまとまりへの区分（chunkingの'C'）すること，による情報の処理である。つまり，認知処理能力のCPC同様に，これら三つを合わせてCPCである。

4.2　結論の裏付け

認知処理能力方式の信頼性を確立するために，小学校，中学校，高校，大学で収集したデータを示した。

小学校では，幼稚園児から１年生までが週３回15分間の認知処理能力方式による課外授業の読み教育を受けた。認知処理能力方式で学習した児童は，統制群である受けなかった児童と比べて，２倍の文字数を読むことができた（Furukawa，Rieger，Sobotka & Thomas，1980）。しかも，認知処理能力方式で学んだ児童のうち成績の最も悪かった児童でさえ，通常の児童よりも71パーセントよりよい成績であった。

高校１年（第10学年）の生物の成績について，認知処理能力方式を学んだ生徒と統制群の生徒を比較した（Furukawa，Blenckstone，Dudley & Hutton，1980）。いずれのグループも同じ先生が教え，同じ教授法で生物を学んだ。授業の３週間目の終わりに30分の選択式のテストを受けた。その結果，認知処理能力方式の学習をした生徒は，20点またはそれ以上の成績であった。一方，認知処理能力方式を学習しなかった生徒は，11パーセントが同得点であるにすぎなかった。このグループ間の差は，３カ月の間に３回行われたテストでも同じ傾向が現れた。また，認知処理能力方式を学んだ生徒は，生物以外の科目の成績も伸びた。

大学レベルでも認知処理能力方式の学習を支持する結果を得ている。例えば，制限付き（ある科目履修には他の科目を履修しておかなくてはならないとか）のクラスで，認知処理能力方式を学習した学生は，合格率が38パーセントから90パーセントに向上した。また，心理学入門のクラスでは，認知処理能力テストで成績が良かった学生の93パーセントがＣまたはそれ以上の成績で合格し，また認知処理能力テストで成績の良くなかった学生も，認知処理能力方式の学習によって，86パーセントがなんとか合格した。こうした良い結果が示されているが，さらにつけ加えておきたいのは，認知処理能力方式の学習によって，認知処理能力の高い学生は，低い学生よりも２倍のＡまたはＢの評価を得ていることである。

5　要　約

私の今回の発表の重要な点は次のように要約される。

●教育改革が必要である。

●教育改革は，教授・学習に焦点を絞ったものであるべきだ。

●認知処理能力は学習に影響する主要な変数である。

●教授・学習における認知処理能力方式は，学習活動を認知処理能力の個人差にうまく適応できる。

●学業成績を向上させるためには，Ｃ，Ｐ，Ｃを活用すべきである。

6　後　記

時間的制約から，認知処理能力方式，その応用，また教育全体をとりまく様々な状況にどう適応させていくかについて詳細に言及するにはいたらなかった。しかしながら，認知処理能力方式は，単に教授・学習活動における認知処理能力を意味するのではなく，教室管理，カリキュラム，動機付け，学習評価，カウンセリング，教育管理を含んだ意味での総合的教育システムであることを指摘しておきたい（Furukawa，1992）。これらすべての要素は，学業成績を向上させるための教授法を補足するために考えられたものである。

このたびは，私の研究成果をご拝聴いただきありがと

うございました。また，より以上の意見の交換ができますことを楽しみにいたしております。

引用文献

Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, *19*, 3-13.

Furukawa, J.M. (1970). Chunking method of determining size of step in programmed instruction. *Journal of Educational Psychology*, *61*, 247-254.

Furukawa, J.M. (1977). Cognitive processing capacity and learning-mode effects in prose learning. *Journal of Educational Psychology*, *69*, 736-743.

Furukawa, J.M. (1988). *FOX-DOG course for teaching reading, arithmetic, writing, and spelling*. Lutherville, MD: Superior Educational Resources.

Furukawa, J.M. (1991). Cognitive processing capacity theory of learning. Paper presented at the annual meeting of the Hawaii Educational Research Association, Honolulu, HI.

Furukawa, J.M. (1992). *Teacher's Guide for Improving Achievement the CPC Way*. Towson, MD: Superior Educational Resources.

Furukawa, J.M. (1993a). *Declining achievement: Effects of cognitive processing capacity and gender on elementary school students*. Paper submitted for presentation at the 1994 annual meeting of the International Reading Association.

Furukawa, J.M. (1993b). Declining achievement: Effects of cognitive processing capacity and gender on middle school students, manuscript to be submitted for publication.

Furukawa, J.M., Blenckstone, G., Dudley, B.A., & Hutton, S.T. (1980). Improving comprehension in biology by using a cognitive processing model of teaching and studying. Paper presented at a meeting of the International Reading Association, St. Louis, MO.

Furukawa, J.M., Cohen, N., Sumpter, K. (1982). Improving student achievement. *Research in Higher Education*, *16*, 245-263.

Furukawa, J.M., & Kruggel, T. (1993). Cognitive processing capacity and the senior citizen. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Clearwater, FL.

Furukawa, J.M., Reiger, C., Sobotka, L., & Thomas, D. (1980). Teaching reading to kindergarten and first grade children. Two years on a chunking diet. Paper presented at the annual meeting of the Maryland Council, International Reading Association, Baltimore, MD.

Furukawa, J.M., & Sunshine, P.M. (1977). Visual short term memory test for non-readers and readers. Paper presented at the 1977 Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA.

International Reading Association. (1993). *The Position of the International Reading Association on the United States National Education Goals*.

Murphy, J., Evertson, C., and Radnofsky, M. (1991). Restructuring schools: Fourteen elementary and secondary teachers' perspectives on reform. *The Elementary School Journal*, *92*, 135-148.

Sherry, M. (1992). Search for new American schools. *Phi Delta Kappan*, *74*, 299-302.

Snow, R.E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, *41*, 1029-1039.

〔編集部注〕

本稿は1993年８月３日に行われた「アジア読書会議」での招待講演の邦訳である。

編集公告

(1) 第38巻第1号から，本誌の論文等の著者は，共著者も含めてすべて日本読書学会の会員であることが必要となりました。ただし編集委員会の依頼によって執筆されるものについては，この限りではありません。

(2) 学生の卒業論文等を，指導教官が自らの単著論文として発表することは認めていません。指導教官と学生との共著論文として発表して下さい。

(3) 審査の結果不採用と判定された投稿論文についての異議申し立てはいっさい受けつけません。

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

1．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

(a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）

(b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）

(c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）

(d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

2．会費は年額次の通りです（1994年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. $ 30.00	U.S. $ 95.00
雑誌1種類と会員権	U.S. $ 38.00	U.S. $103.00
雑誌2種類と会員権	U.S. $ 55.00	U.S. $120.00
雑誌3種類と会員権	U.S. $ 75.00	U.S. $140.00
雑誌4種類と会員権	U.S. $ 90.00	U.S. $155.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，1年間に発行された図書が送られます。

3．入会希望の日本読書学会会員は，住所・氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

Vol. 38, No. 1 April, 1994

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**
President: Yoshimasa Minato **President elect:** Yasumasa Sato
EDITORS
Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Shobi Inoue Yasuchika Imai
Akira Okada Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi
Junichi Tajika Satoshi Tanaka Yoshimasa Minato
James M. Furukawa Donald A. Leton

CONTENTS

Feature Article

Efforts to enliven the school library ······ *TAKEDA, Mitsuko* ······ 1

Original Articles

A mistake in comprehending a literary work and an attempt to correct it ······ *MAGARA, Keiichi* ······ 5
The effect of information about seeing eye dogs disseminated to local citizens ······ *TOKUDA, Katsumi* / *MOCHIZUKI, Tamami* ······ 13
'Point of view' in the story 'Gongitsune': A refutation of the theory of view point change ······ *MOCHIZUKI, Yoshitsugu* ······ 19

Classroom Reports

The effect of different classroom learning activities on students' reading comprehension. ······ *TANAKA, Masaru* ······ 26
One teacher's experience reading literature aloud in high school classes ······ *TAKAHASHI, Kazuo* ······ 32

Lecture

Adverse effects of lower cognitive processing capacity on achievement: What can we do? ······ *James M. Furukawa* ······ 36

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第38巻 第1号
〈通巻 第147号〉
平成6年4月1日 発行

会員頒布

編　集　日本読書学会編集委員会
発行人　日本読書学会
発行所　日本読書学会
〒112
東京都文京区大塚3－29－1
筑波大学学校教育部国語教育研究室内
振替東京6－32113番

印刷・[illegible]印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第38巻 第2号（通巻 第148号）平成6年7月1日 発行（季刊）

特集・学校図書館の活性化（Ⅱ）
魅力ある学校図書館を目指して　堀 正信

原著
まんが記号の読みとりに熟達度が与える影響　村田夏子
テクストの〈空白〉とその読み　丹藤博文
物語の理解過程　山本博樹

148

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

特集・学校図書館の活性化（Ⅱ）

魅力ある学校図書館を目指して　鹿児島市立坂元中学校　堀　正信　43

原著

まんが記号の読みとりに熟達度が与える影響　お茶の水女子大学　村田夏子　48

テクストの＜空白＞とその読み　東京都立神代高等学校　丹藤博文　58

物語の理解過程
——どのように読み手は時間因果的な一貫性を構成するのか——　大阪学院大学　山本博樹　67

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会長（理事長）		佐藤泰正			
副会長（副理事長）		福沢周亮			
常任理事	桑原　隆	阪本敬彦	鳴島　甫	湊　吉正	村石昭三
理事	有沢俊太郎	井上尚美	今井靖親	大村はま	岡田　明
	倉澤栄吉	高木和子	田近洵一	徳田克己	野地潤家
	塙　和明	増田信一	横山範子		
監事	[illegible]	山本晴雄			
常任編集委員	鳴島　甫（編集委員長）				
	池田進一	井上尚美	桑原　隆	阪本敬彦	徳田克己
	James M. Furukawa		Donald A. Leton		
編集委員	有沢俊太郎	石原敏道	今井靖親	内田伸子	江連　隆
	大城宜武	大西道雄	岡田　明	北尾倫彦	後藤惣一
	後藤恒允	小林國雄	鹿内信善	首藤久義	高木和子
	田中　敏	藤田正春	村井万理子	村石昭三	望月善次
	山田　純	芦屋秀雄			

The Science of Reading, Vol.38, No. 2 (1994)

特集・学校図書館の活性化

魅力ある学校図書館を目指して*

鹿児島市立坂元中学校　堀　　正　信**

1　はじめに

昼休み，校庭で遊んでいる生徒に目をやりながら図書館へ入る。すると多くの生徒が真剣に本に見入ったり，司書の先生と談笑したりじている姿がそこにある。

生徒の心を引き付け，そこへ行けば何か新しい発見が期待できそうな魅力ある図書館にしたいと願い，平成2年度から3年間，図書館担当として司書の先生と知恵を出しあって試行錯誤の毎日であった。

この場をお借りして魅力ある図書館を創るための本校での取り組みと私見を述べさせていただきたい。

2　本校の概況

本校は鹿児島市の北部の新興住宅地にあり創立15周年を迎えた。昨年度まで生徒数950名の大規模校であったが，今年度分離し，現在生徒数766名，職員数48名である。

蔵書は，8,401冊を越え1人平均10.9冊である。図書購入費は市費から51万円，PTAからの補助5万円，合計56万円，1人平均589円（平成5年度）である。

年間の貸し出し数の推移

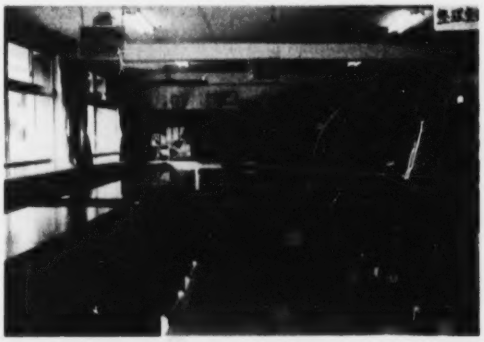
年度	総貸し出し数	1人当たり
2	5,944冊	5.4冊
3	6,581冊	6.5冊
4	8,696冊	9.0冊

3　図書館の位置・設営

1　入りやすい図書館…位置・館内

「図書館は学校の中枢である」といわれながら校舎から遠く離れたところにあったり，日当たりの悪いところにあったりする学校を見かけることがある。そういう状況を見るにつけ本校は恵まれていると思う。というのも，本校の図書館は本館2階にあり，南に面しているので，大変日当たりがよい。教室は1階と3・4階にあるので，どの学年の生徒にとっても，利用しやすい場所にあるといえる。

ところが，南に面していながら，赴任した当時は図書館全体が暗い感じがした。そこで，南向きという利点を生かし，採光を第一に考えて書架の配置転換を行った。窓ぎわや館内中央にある書架は生徒の胸よりも低くし壁ぎわに背の高い書架を並べた。その結果図書館全体が明るくなると同時に，カウンターから館内全体が見渡せる



〈明るい図書館〉

---

* Creating an attractive school library

** Hori, Masanobu (Sakamoto Junior High School, Kagoshima city)

BEST COPY AVAILABLE

ようになり，広々とした感じになった。

2　気軽な図書館…設営・規則

廊下を通りかかった生徒がちょっとのぞいてみようかな，という気持ちになるような雰囲気をなるべく作り出すようにしている。

そこで，館内はもちろん館外の設営にも力を注いでいる。新刊書の紹介はもちろん，季節にあわせて設営のテーマを変えている。たとえば，6月は梅雨をテーマに紫陽花，蛙，かたつむりで可愛らしく，11月は夕暮れをテーマに法隆寺を中心に紅葉を散りばめ，12月はクリスマスツリーを飾るのである。

もちろん館内もそれにあわせて設営を工夫している。要は絶えず季節感をだすということと，テーマにそった設営をすることである。それらは手作りなので司書の先生にご苦労いただいているが，図書係の生徒にも手伝ってもらうことによって先生の負担を軽くすると同時に，係の生徒とのコミュニケーションを図っている。

3　利用しやすい図書館…レファレンス・サービス

図書館の内外に館内案内を表示し，生徒の探している本がなるべく早く見つけられるようにしている。また，司書の先生だけでなく図書係の生徒に協力してもらって，レファレンスサービスの向上に努めている。

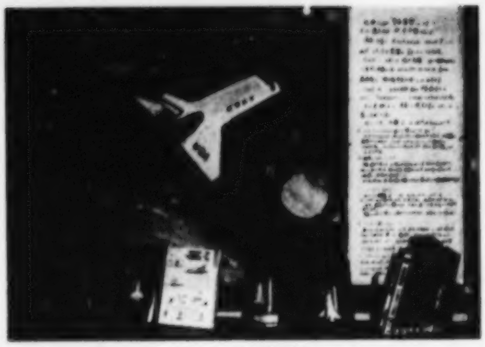
最近になって，利用規則を緩和した。それまでは，1回の利用が1人1冊5日以内のところを1人2冊2週間以内としたり，開館時間を司書の先生の勤務時間ぎりぎりまで延長していただいた。このことは部活動や塾に忙しい生徒たちにとって好評であり，貸し出し数も伸びた。

4　図書の選定・予算

1　バランスのとれた図書…充足率

限られた予算のなかで生徒の読みたい本，教師の読ませたい本をできるだけたくさん購入したいと考えている。また，学校図書館としてぜひ備えるべき基本図書もある。

そこで，まず蔵書数をもとになるべく充足率の低いものから購入するようにしている。また，カウンターに「希望図書購入用紙」を準備して生徒の希望図書を優先して購入している。その本人も喜ぶし，子供の観点から選んだだけあって人気があり，図書室の利用度も高くなった。



〈テーマは宇宙〉

それでもまだホワイトカードが依然としてクラスに10名ほどいた。そこで次の項に述べるような方法を講じてみた。

2　魅力ある図書…絵本・漫画

中学校の図書館に絵本を置く。ましてや，漫画なんて……。そうお考えの方も多いと思う。漫画を購入するくらいなら，その予算でほかの本を買ったほうがいいという意見にもうなずける。わたしも以前はそう考えていた。

ところが，「はだしのゲン」や「マンガ日本の歴史」を入れたところ，予約しないと借りられないほど人気があった。その後，手塚治虫や横山光輝等の漫画を順次購入している。それによって，これまで図書館に来ることのなかった生徒の足を図書館に向ける効果はあったと思う。今後は利用者を増やすためだけでなく，他の本の読書につながる漫画や，授業に活用できる教材としての漫画を計画的に購入していきたい。

また，絵本も数多く購入している。というのも，以前絵本を授業で紹介したところ，男子生徒までが興味深くその読み聞かせを聞いていた。最近の生徒はアニメ世代で，文庫本なども挿し絵の入ったものを好んで読んでいる。そういう子どもの実態にあわせて，限られた予算の中で漫画や絵本の購入を積極的に考えていきたい。

〈絵本コーナー〉

3　司書の顔が見える図書…お薦めコーナー・新刊書紹介

カウンターに司書の先生が座っていると生徒が，「先生なにかおもしろい本ない？」と入ってくる。そこで，図書館の入口に「お薦めコーナー」を設けた。それを設置して間もなくすると，生徒たちがそのコーナーをめあてにやってきては，すぐに借りていってしまうので人気のある本は3冊づつ購入するようにした。限られた予算（年間市費約50万円・PTA補助10万円）ではもったいない気もするが，生徒が読みたいときに読みたい本を与えてあげたいという考えからである。

また，このコーナーを設けることによって生徒が司書の先生をより身近に感じ，そこから先生の人柄や素顔を感じとってほしいと思ってのことでもあった。その後，先生方にアンケートを取り「　　先生のお薦め」というコーナーも設けた。そのことがきっかけとなって先生と生徒に共通の話題が生まれたということを聞いて嬉しい気がした。

5　学担・教科担との連携

1　教科指導と図書館…学習活動に利用・読み聞かせ

これからの授業は，生徒自らが自主的・自発的に学び，調べる学習が多くなってくる。そんな中で学校図書館に求められるのは生徒が必要とする資料や参考図書を提供するということである。ところが，本校の図書館はまだ資料センターとしての役割を十分に果たしているとはいいがたい。そこでやむなく公共図書館を利用することになるのだが，なるべくなら学校図書館だけで用を足したいところである。そうすれば今以上に，他の教科の先生方にも図書館を活用していただけると思う。図書館担当者といえば国語科，そして授業で図書館を利用するのは国語科だけということではいつまでたっても，開かれた図書館にはなりえないと思う。

そこでこれから何年か文学書の購入を抑え，生徒の学習に役立つ本（学習材となるもの）を購入するつもりである。このことはバランスのとれた図書とは相反することになるかもしれないが，情報ステーションとして機能を備えた図書館を作ることが本校の急務と考えるからである。

また，昼休みを利用して司書の先生に読み聞かせをしていただいている。先生にとっては大変だと思うが，生徒たちはワイワイ言いながらもしばらくすると先生の話に聞き入っていた。これからは，生徒同士で友達に本を読んであげたり，それを聞いてあげたりするようになることを願っている。

2　学級指導と図書館…読書体験・学級文庫

朝のショートホームで生徒たちに「わたしのすすめる本」ということで読書体験を発表してもらった。自分が読んでおもしろかった本，おもしろかったところを短くまとめて発表するのである。すると，それまでの日常生活から話題を取り上げた1分間スピーチではなかなか自分の意見や考えを言いたがらない生徒が本のこととなると意外に話してくれた。みんなに紹介するために図書館

に足を運ぶ生徒もいたし，級友の発表を聞いて読書の幅が広がった生徒もいたようである。

また，わたし自身も心に残った本を紹介したり，学級文庫を設置したりしてなるべく自然な形で読書の習慣を身に付けさせるように心がけている。

3　学校行事と図書館…読書週間・感想画・絵本作り

夏休みや読書週間を利用して読書感想文を募集している。しかし，生徒の中には文を書くのは苦手だという生徒もいるし，読書即感想文ということが子どもを読書から遠ざける一因となっている，という声も耳にするので感想画や創作絵本でもよいことにしている。特に女子生徒は絵本作りを喜び，2，3名のグループで昔話をアレンジしたり，全くの創作童話を作り上げたりして出品してくれる。

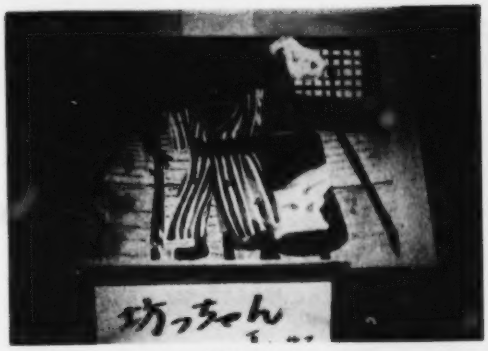
また，毎学期終業式で図書部による多読クラス，多読者の表彰を行っている。それによって，担任の先生や係の生徒が中心になって，年間を通してクラスをあげて読書に取り組んでいただけるのは有り難いことである。

6　今後の課題

1　くつろぎの図書館…カーペット・BGM

学校は勉強するところである。したがって図書館は物音ひとつしないシーンとした「緊張感」も必要である。だが，はたしてそれだけでいいのだろうか。日頃ずっと張りつめた生活を強いられている生徒にとって図書館にきたときくらいくつろいでほしい。そういう願いをこめて昼休みに，BGMを流している。

また，公共図書館や小学校を訪れた際に図書館の一部がカーペット敷きになっており，その上で子供たちが寝転んで本を読んでいる姿を目にした。何も机にしがみついて本を読むだけが読書ではない。中学校にもこのようにリラックスするコーナーを設けてみたいと考えている。校長先生も理解を示してくださっているのだが予算の関係でまだ実現していない。今後も，繰り返し要望していくつもりである。



〈坊ちゃん〉

2　ゆとりの図書館…空き教室の利用

本校の図書館の座席数は60余席。授業で一クラスで使うには十分なのだが二クラス合同の授業にはちょっと手狭である。また，昼休みに席が足りなくて立ったまま本を読んでいる生徒の姿を見かけることもたびたびであった。なんとかならないものだろうかと考えていたのだが，それがかなえられる絶好の機会が訪れた。というのも，本校は今年度分離して，各学年8クラスが6クラスになり，空き教室ができた。その教室を第2図書館として利用するということである。

しかし，このことはまだわたしだけの考えであり今後，他の先生方や校長先生，事務の先生方にその趣旨を理解していただきたいと考えている。また，そうなると司書の先生の負担も増えるのは火を見るよりも明らかである。多くの難問を抱えてはいるが，生徒のことを第一に考えてなんとか実現させたいものである。学校に図書館が2つ以上（できたら各学年に1つ）ほしいと思っている。

3　充実の図書館…蔵書・設備

充足率からみると本校は確かに基準を満たしてはいる。しかし，わたしの目からみるとまだまだ物足りない。というのも，生徒が学習したことをさらに調べたいと思った時に役立つ本が少ないということと，蔵書の中に廃棄してもいいようなものまで含まれているということからである。そこで今後，蔵書の量と質の向上に努め，生徒の要求にこたえるべく中身を充実させなければならない。彼らが今どんな本を必要とし，どんな本を読みたいと

思っているのか。また，生徒自らが自主的・自発的に学び，調べる学習を展開するためにも，学習活動に役立つ資料や参考図書の整備を急ぐ必要がある。

施設・設備という点においてもまだまだ遅れている。ただ，本市では降灰対策のため図書室と保健室に冷暖房設備が整っているので今年の夏休みも生徒は自習室として図書室を利用していた。その他，コンピューターや通信システムを導入し，公共図書館と一体となった生徒へのサービスが行っていけたらと考えている。

7　おわりに

本校の図書館活動のささやかな活動の一端と私見を述べさせていただいた。

今，私が願っていることは読書を通して心豊かで自分の人生を自分の手で切り拓いていくことのできる生徒を育てたいということと，子どもたちに読書の楽しさと感動を味わってほしいということである。そのためにも，今後も生徒にとって魅力ある学校図書館づくりに努めたい。

The Science of Reading, Vol.38, № 2 (1994)

まんが記号の読みとりに熟達度が与える影響*

お茶の水女子大学　村　田　夏　子**

問　題

まんがは言語性と視覚性の両者を備えた独特の表現様式を持つメディアである（川浦，1984）。本研究はまんがを日常的に読んでいる者とそうでない者を比較するなどして，熟達度[1]がまんが読解に与える影響を調べた。

川浦と磯貝（1980）はともにまんがに関する心理学的な研究がきわめて少ないことを指摘している。川浦の行ったまんが研究の概観によれば，研究のアプローチは，まんが作品の内容を分析する立場と，まんがの表現方法の形式的側面に着目するスタイル分析の立場に大別できる。後者のスタイル分析は，作品の内容から独立してまんがのメディアとしての特性に着目した研究方法である。まんがは独自の表現形式を持っているため，その読解も文章の読解とは異なると考えられる。したがって，メディア特性を手がかりにしてまんがの読解過程を研究することは，認知及び情報処理機制を明らかにする上で価値あるものと思われる。

まんがの表現形式の特徴として，まず第１に挙げられるのは，言語と絵を統合させたものであるという点である。まんがの場合，言語と絵は画面上に単純に並列されているわけではなく，統合され，ときには融合されている。

第２に，独自の記号を持つ点が挙げられる。大城（1987）によれば，まんがは言語記号，図絵記号，複合記号から成る。このうちまんがの絵の部分である図絵記号は，手塚（1987）がまんがの３要素として変形・省略・誇張を挙げている通り，現実を忠実に再現するわけではなく，独自の手法で特徴をデフォルメし記号化したものである。まんがにおける記号化は登場人物の感情・考えにまで及ぶ（Knilli, et al., 1986）。ここで検討するのは，大城の分類では図絵記号の下位に位置する「効果記号」である。本研究でとり上げた効果記号は登場人物とともにいわば舞台効果として描かれる絵を指す。一般に登場人物の余白にはいろいろな記号が描きこまれるが，次の２種に分けることができる。まず，部屋の壁，家具や公園の風景など登場人物のまわりに存在する具体的な事物が描かれる場合で，これらはその登場人物のいる場所を示す記号となる[2]。もうひとつは「効果としての背景」であり，本研究ではこちらをとり上げた。すなわち，具体物の存在を示すわけではなく，「効果」と呼ばれるまんが特有の画面処理である[3]。スピード線，カケアミ，ベタフラッシュなどと呼ばれる線や模様をはじめとした抽象的なものから，花や動物など具象的なものまで実にさまざまなものが描き込まれる。たとえば，登場人物の後ろに効果記号としての花が描かれている場合，実際に花がそこに存在することを示すのではなく，比喩的に登場人物に「花を添えている」のである。

これまでまんが記号の読みとりについては，宮本（1990）が複合記号の「描き文字」の効果を調べており，無藤（発表準備中）が小学生を対象に動作記号と感情記号の理解を検討している。これらの研究は，まんが記号を文脈から完全に切り離し，ほかの要素を排除した状態で行われ，個々の記号の効果に関する知見を得た。それでは，実際にまんが作品を読むという状況においてはまんが記号はどのように処理されているのだろうか。この

---

* The effects of expertise on understanding cartoon signs

** MURATA, Natsuko (Ochanomizu University)

問題を考えるために，ここでは文脈の中におかれた記号の解釈を扱う。

まんがの記号体系は固定的なものではなく，作家や作品によって用いられる記号が千差万別であるうえ，時代につれても変化する。特に，ここでとり上げる効果記号の場合，どの記号をどういった効果を上げるために使うかは作家による個人差が大きい。このように文脈によってさまざまな意味を持ちうる効果記号を，読み手はどのように解釈しているのだろうか。

この問題については，斎藤・上條（1983）から示唆が得られる。斎藤・上條は，まんがに日常的に多く接している者とそうでない者を比較して，「まんがを読む」ためには「活字の読書」とは異質の能力が必要であると述べ，まんがを読むことは活字読書とは別の能力を育てるのではないかと推測している。したがって，まんが記号の読みとりもまんがに日頃親しんでいるかどうかによって影響を受けると考えられる。文章読解の熟達についていえば，テキストの内容に関連する領域知識から構成される状況モデルと，文章の命題についての表象であるテキストベースの間の関係は，熟達者ほど柔軟である（Scardamalia & Bereiter, 1991）。つまり，熟達者は状況モデルとテキストベースを弁証法的に往復し，双方を変容させながら，テキストについての一貫した理解に到達し，かつ領域知識を修正することができる。それに対して，非熟達者のテキストベースは推論に必要な含意的な命題をつかみ損なった表面的なもので，状況モデルと矛盾する情報は見落としてしまう傾向がある（Bereiter & Scardamalia, 1989）。この結果を参考にすると，まんがの読解においてはテキストベースと状況モデルを柔軟に相互作用させ，画面に含まれる情報を統合した豊かな状況モデルを読み始めの早い段階で作らなければ，効果背景のように文脈によってさまざまな意味を持ちうる記号の解釈が曖昧になり，一貫した理解に到達できない。したがって，まんが読解の熟達者も文章読解の場合と同様にテキストベースと状況モデルを活発に往復し，それによって早い段階で豊かな状況モデルを作ると考えられる。すなわち，状況や登場人物が設定される作品の冒頭部を読んだ時点で熟達者と非熟達者に差がみられ，熟達者では効果背景記号を含めた画面上の情報を統合して一貫した解釈をし，内的により生き生きとした状況及び登場人物像を描くと思われる。

そこで，本研究では以下のような実験を計画した。まずまんが作品の冒頭部分を読ませ，どのような登場人物像を作ったかを調べる。次に，この人物の背景に効果記号を描いたコマを見せて，背景情報をどのように統合させるかを調べる。その際，原作と同じ背景のほかに，状況モデルと一貫しない別の背景と差し替えたコマを用意し，それらがどのように解釈され統合されるかを検討する。

ここで検証すべき仮説は次の通りである。

仮説1：まず，読ませるのは冒頭部分のみなので，続きを読みたいという興味を持つ者もあると予想される。熟達者は正確なテキストベースを作るため，作品の続きを読みたいかどうかを問うと，内容・展開の予測を伴った明確な理由を挙げて回答すると思われる。それに対して非熟達者のテキストベースは表面的ではじめに構築した状況モデルに合わない情報は見落とす傾向があるため，自分の好みに都合よく読みとってしまう可能性があり，内容の予測は自己完結的なのではないか。したがって，作品の続きを読みたいとしても単に中途半端だったからという理由に過ぎない者が多いと思われる。

仮説2：次に，熟達者のほうがテキストベースと状況モデルを活発に往復し，材料からの情報をより多く状況モデルに統合するため，絵柄からどういった印象を受けたかを記述させると，熟達者のほうが詳しいものになるであろう。

仮説3：また，テキストからより多くの情報を適切に統合することができるという理由から，熟達者のほうがより生き生きとした登場人物像を作ると考えられる。したがって，どのような登場人物像を持っているかを記述させると，熟達者のほうが豊かなものであろう。量的な点では，言語記号から得られる情報については両者にほぼ

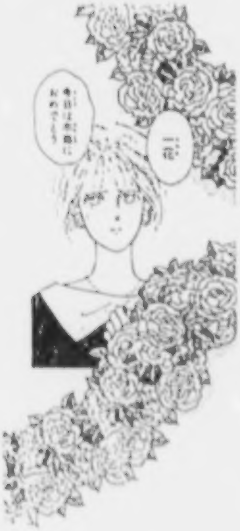
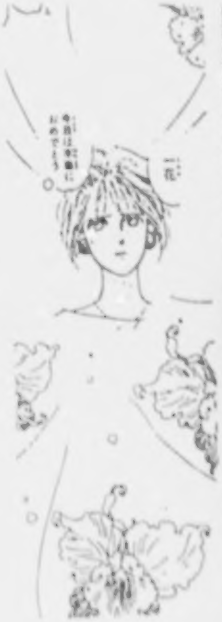
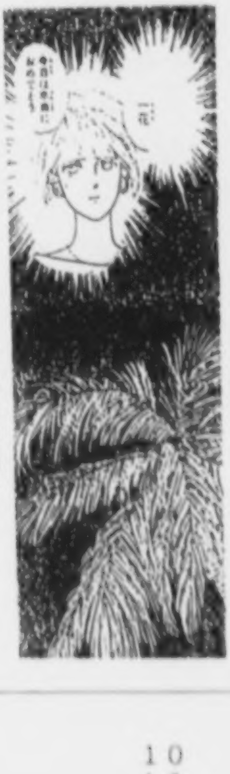
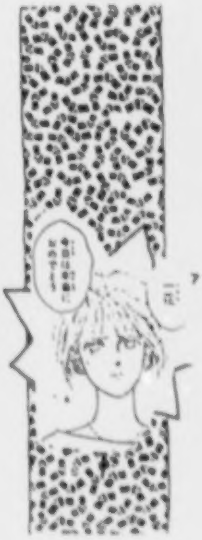
差がないと考えられるが，図絵記号及び複合記号から得られる情報を利用できるかどうかに差がみられると考えられる。

仮説４：さらに，効果記号としての背景の解釈も熟達度によって異なると予想される。中心に描かれた人物に関してそれまでに形成した状況モデルと背景とが一貫性を欠く場合，熟達者は状況モデルとの矛盾に気づき，その背景を新たな情報として再統合するのに対し，非熟達者は矛盾を見過ごしたり，再統合に失敗したりすると考えられる。

目　的

本研究は，まんがを読む機会の多寡によって，効果記号としての背景の読みとりがどのような影響を受けるかを検討し，上述の仮説を検証することを目的とする。このとき，実際の読解過程により近い状況を再現するために，まんが作品の冒頭を読ませ，その文脈の中での記号の解釈及び状況モデルへの統合を調べる。

Table 1　背景の種類及び各群の被験者数

背景の種類:				
	花綱	**カトレア**	**椰子**	**結び模様**
	 一花 今回は本当におめでとう	 一花 今回は本当におめでとう	 一花 今回は本当におめでとう	 一花 今回は本当におめでとう
被験者数:				（人）
熟達者	１２	１０	１０	１１
非熟達者	１０	１５	１０	１０

方 法

<実験計画> 2（熟達度：高＝熟達者・低＝非熟達者）×4（背景の種類：原作通り・原作と異なる3種）の2要因計画である。

<被験者> まず，熟達者と非熟達者を抽出するため，短大生女子156名を対象に予備調査を実施した。日常まんがに接する程度を質問紙によって調査し，「一週間に読むまんがの量」と「よく読むまんが雑誌の種類」のふたつの指標の両方において上位25%以内に入った者43名を熟達者群，下位25%以内に入った45名を非熟達者群とした(1)。この中に，材料の作品を知っている者は含まれていない。背景の種類4群に割り当てられた被験者数をTable 1に示す。

なお，一週間に読むまんが以外の読書量について，2（熟達度）×4（背景の種類）の2元配置分散分析を行ったところ，有意差はなかった。

<材料> 松苗あけみ『ロマンスの王国1 Part 1 結婚・王男と眠り姫』（1991，集英社）の冒頭24ページ分を用い，扉絵・題字などを除いてテキストとして用いた。材料の選定理由は，少女まんがの中でも，完成度の高い画面（『マンガ基礎テクニック講座』，1989）と評されているからである。さらにこの中から，脇役の登場人物が主人公の結婚を祝福している場面のひとコマを選び，背景効果記号の解釈を調べるために使用した。脇役の登場人物を中心に配置し，背景を同じ作者の作品から選んではめこみ，4種類作成した。1番目は原作通りの花綱，2番目は原作と同様花ではあるが全く違った華やかな人物の背景として描かれたカトレア，3番目は緊迫感を与えるベタフラッシュ(2)に帽子を配したもの，4番目はギャグ場面に用いられた渦巻模様である（Table 1参照）。はじめに読ませるテキストの中ではこのコマに該当する箇所の背景（花綱）を消去しておいた。

<手続き> まず，まんがの冒頭部分を「登場人物はどんな人物なのか，これからどのような展開になるのか，できるだけ想像力を働かせて読んで下さい。」と教示して読ませた。10分で全員が読み終わったので材料を回収した。

次に，ある脇役の登場人物の絵（背景なし）を見せ，この登場人物についてどんなふうに想像したかを，外見・性格・属性の3つの項目を与えて記述させた。

それから，続きを読みたいかどうかの5段階評定とその理由，絵柄が好みかどうかの5段階評定と絵柄から受けた印象を書かせた。

最後に，同じ登場人物に背景のついた絵を見せて，背景について質問した。まず，この登場人物にふさわしいかどうかを5段階評定させ，次に，この場合背景がどんな意味を持つと思うかを書かせた。また意味がないと考える者にはその理由を書かせた。

結 果

(1) 続きを読むことを希望するかについて

まず，続きを読みたいかどうかの評定値を1元配置（熟達度）分散分析したところ，熟達度による有意差はなかった（F(1,87)=0.033, n.s.）。

次に，続きを読みたいかどうかの評定が，「とても読みたい」・「やや読みたい」の者のみ抽出し，理由を分類した。単に途中で終わってしまったので先が知りたいというだけの理由と，その他の理由に分けた結果がTable 2である。前者はたとえば，「途中で終わってしまったので（非熟達者）。」「続きがわからない（非熟達者）。」「中途半端で終わったから（熟達者）。」といったものであり，後者はたとえば，「どのような新婚生活が始まるのか，ふたりの仲はどうなっていくのかとても興味があるから（熟達者）。」「主人公の性格の特徴や元恋人・友だちの反応にイ

Table 2 続きを読みたい理由

	単に「中途だったから」という理由のみ	その他の理由
熟達者	13 (43.3)	17(56.7)
非熟達者	24 (70.6)	10(29.4)

人 (%)

ミシンなものがあるのでそれを知りたい(熟達者)。」「絵や登場人物設定が気を引くものである（熟達者)。」などである。また，「最後まで読んでみないとおもしろいかどうかわからないから（非熟達者)。」「話がよくわからなかったから（非熟達者)。」といった，判断を保留しているような理由も後者に分類したが，これらは非熟達者にのみみられた。

この結果をχ^2検定したところ，有意であり（χ^2=4.85, df=1，p<.05)，続きを読みたい理由は熟達者のほうが明確であることがわかる。

また，「あまり読みたくない」・「全く読みたくない」と評定した者の理由をみると，熟達者の場合，内容や作風が好みに合わなかったからというもので，たとえば「人物がみんな個性が強すぎる気がする。」「こういう絵のマンガが基本的に嫌いだから。内容も日常にはほとんどあり得ない設定なので全く興味がわかない。へーえ，ふーん，だから？って感じ。」などであった。一方，非熟達者は「漫画は嫌い。」「あまりマンガを読まないので。」といった，作品とは関わりなくまんが自体に興味がないからという理由がみられた。

② 絵柄について

まず，絵柄が好みかどうかの評定値を１元配置分散分析したところ，熟達度による有意差はなかった(F(1,87)=0.286, n.s.)。

次に，絵柄から受けた印象の項目数について１元配置分散分析を行うと，熟達者のほうが有意に多くの項目を挙げていた（F(1,87)=4.473, p<.05, Table 3参照)。

ここで，続きが読みたいかどうかと絵柄が好みかどうかの評定値の相関係数を求めた結果，熟達者.380 (p<.05)，非熟達者.547 (p<.01) であった。

Table 3　絵柄の印象記述の平均項目数（SD）

	M	(SD)
熟達者	1.744	(0.892)
非熟達者	1.378	(0.708)

③ 登場人物についての想像

外見・性格・属性に挙げられた項目数を数え，一元配置分散分析を行ったところ，総項目数において有意に熟達者のほうが多かった（F(1,87)=8.850, p<.01)。内訳をみると，外見に有意差があった（F(1,87)=7.783, p<.01)。この結果をFig. 1に示す。

④ 背景について

まず，ふさわしさの評定値を２（熟達度）×４（背景の種類）の２元配置分散分析した結果，熟達度の主効果(F(1,80)=8.021, p<.01) と背景の種類の主効果 (F(3,80)=3.953, p<.05) が有意であった。Newman-Keuls検定による対間比較の結果，花綱と結び模様の間に５％水準，カトレアと結び模様の間に１％水準の有意差がみられた。この結果をFig. 2に示す。

次に，背景にどのような意味づけをしたかについて分析した。

まず，背景には意味がないとしている者の割合を調べたのが，Fig. 3である。意味がないとした理由をみると，熟達者は11人全員がそのときの登場人物の心情・表情やせりふを根拠として挙げ，それらを考慮すると適当な背景ではないので意味がないとした。非熟達者は６人のうち１人のみ心情を根拠としているが，残りの５人は「なんとなく」「ふさわしくないと思えるから」など，理由を明記していなかった。

上記の「意味がない」とした者を除き，そのほかを意味の解釈度によって以下のように点数化した。第１に，意味がわからないとしたものを０点とした。第２に，直接的な解釈をしたものを１点とした。たとえば「結婚式ということでブーケのような意味（熟達者・花綱)。」「この登場人物が花のようなイメージのひとだと思わせるため（非熟達者・花綱)。」といったものである。第３に，メタファーや強調などなんらかの役割を持つと指摘したものを２点とした。例として「彼女の性格や雰囲気に合わせ構成されているようだ（非熟達者・結び模様)。」「描かれている人物の性格を表す（非熟達者・花綱)。」「主人公を引き立てる役割がある（非熟達者・カトレア)。」な

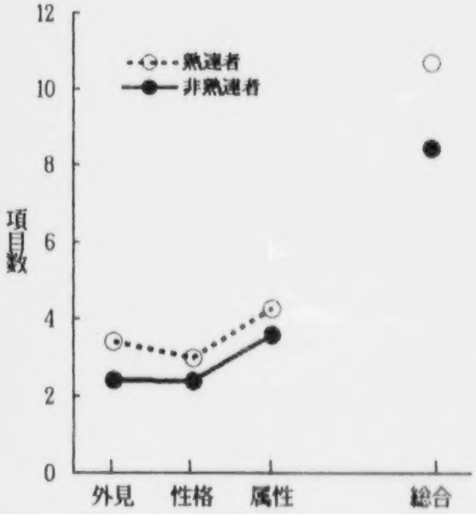


Fig. 1　登場人物についての想像

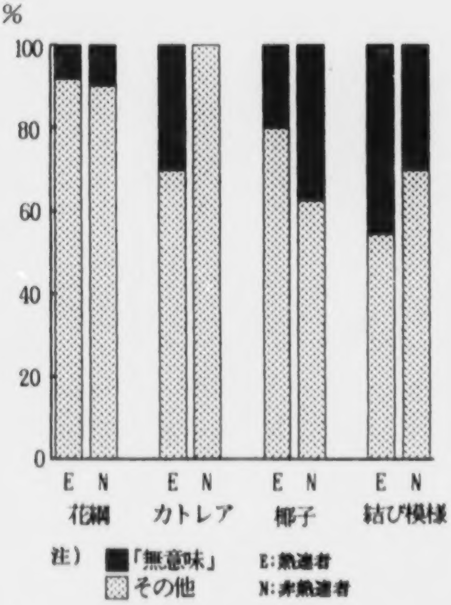
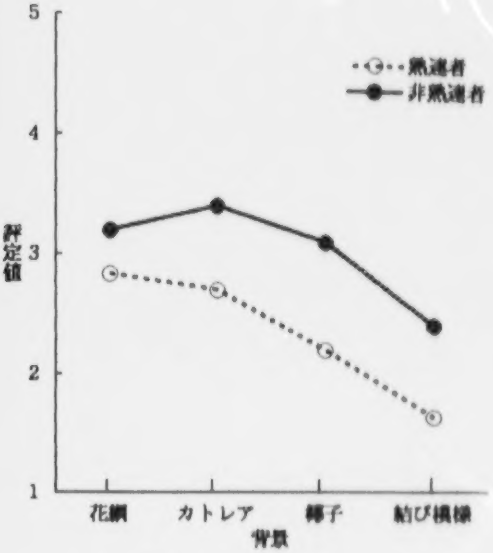


Fig. 3　「背景は無意味」とした者の割合

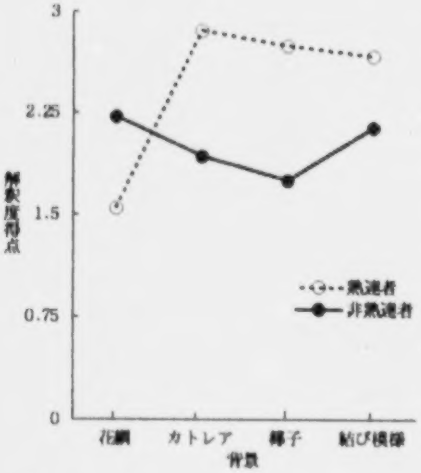


注）評定値「5」：最もふさわしい
　　評定値「1」：最もふさわしくない

Fig. 2　背景のふさわしさ

どが挙げられる。第4に，メタファーなど第3に挙げた役割が機能した結果喚起された内容，すなわちどのような性格・心情を表しているのか，どのような面を強調しているのかを具体的に記述したものを3点とした。役割は明記していなくても，問われれば指摘可能と判断した。たとえば「心とは裏腹に明るく主人公の結婚を祝福しようとする彼女の気持ち。さわやかに言おうとする様子(熟達者・カトレア)。」「華々しい雰囲気の中で彼女の裏切られたという気持ちを強調しようと表現している（非熟達者・花綱)。」などである。解釈度の判定は2名が独立して行い，一致率（Cohenのκ）は90.9%であった。不一致箇所は協議により解決した。

この点数を2×4の2元配置分散分析したところ，熟達度の主効果（$F(1,63)=4.303, p<.05$）が有意であり，熟達者のほうが非熟達者よりも深い解釈をすることが示された。また交互作用（$F(3,63)=3.298, p<.05$）も有意であったことから，熟達者の解釈度は背景によって異なり，背景が一貫性を欠く場合に深い解釈をするというこ



注）解釈度得点
3点：間接点に喚起された内容を記述
2点：メタファー等の機能を持つと指摘
1点：直接的な解釈
0点：意味解釈不能

Fig. 4　背景の意味解釈度

とが明らかになった。この結果をFig. 4に掲げる。

また，原作以外の背景については，熟達度により質的な相違がみられた。熟達者の場合，背景に違和感のあることを示す解釈が少なくなかったのである。例を挙げると，「この結婚式の裏側にいろいろ複雑な問題があったことを示している（カトレア）。」「本人の表情に対しバックが強すぎる。最初は清純なイメージを読者に与えておいて後の変化を際だたせようとしている（カトレア）。」「彼女の言葉には表れていない，ほんとうはさみしいという彼女の心を表している（椰子）。」「トロピカルな南国を思わせる木が描いてあり幸せ気分のように思えるが彼女は心の底から『きょうはほんとうにおめでとう』などと言っていない。この場面は新婚旅行先にまでついてきてしまった彼女の執念が感じられてふたりの幸せと彼女の憎しみの意味が含まれる（椰子）。」「せりふのバックにこの幾何学模様は合わないので，言っていることと本当の気持ちが違うのか，この人がこう言うことが読者になにかショックを与えるかどっちかの意味（結び模様）。」などである。このように，背景に違和感を感じたためにそれをかえって「屈折」や「二重性」を表現するものとしてとらえているようである。一方非熟達者は原作以外の背景でも「ほんとうに花嫁を祝福しているのを表している（カトレア）。」「結び目みたいなものが描いてあるので，ふたりが結ばれた“縁”を意味してると思う（結び模様）。」など素直に解釈しているようであった。

考　察

続きを読みたいかどうかは熟達度による差がなかったが，その理由に相違がみられた。非熟達者は，冒頭部分しかなかったため単に続きを知りたいという理由で読みたいとするか，まんがは興味がないので読みたくないとするかであり，この作品だから特に読みたいあるいは読みたくないという差別化をしているわけではなかった。これはまんがを類型的にとらえていることを示しており，非熟達者はあらかじめ持っている類型に合わせたテキストベースを作り，個々の作品を個別化するような細かい情報を見落としている可能性がある。これに比して，熟達者の理由は内容や作風に言及する明確なものであった。すなわち，熟達者は冒頭部分を読んだ時点でより正確なテキストベースを作っており，続きを読みたいかどうかを作風の好みや展開の予測から決めることができると思われる。これらの結果から仮説1は検証された。また，最後まで読んでみないとおもしろいかどうかわからないからという理由や，話がよくわからなかったからという理由を述べた者が非熟達者にのみあったことは興味深く，設定のほぼ紹介された冒頭部分を読むだけで熟達者は設定についての内的枠組みを作ることができるのに対し，非熟達者は設定の把握が遅れることを示唆している。熟達者は材料からより多くの情報を読みとって状況モデルを作るのに利用することができることが推測される。

絵柄の好ましさの程度については有意差はみられなかったが，印象の記述は熟達者の挙げた項目のほうが多かったので，仮説2は検証された。このことからも，熟

達者のほうが材料からの情報をより多く統合的に読みとることができることが推測される。

また，熟達度に関わらず，続きを読みたいかどうかと絵柄が好みかどうかに相関がみられたことから，ある作品を読むかどうかの決定には絵柄の好ましさも一因となることがうかがえる。

登場人物についての想像は熟達者のほうが詳しく，仮説3は検証された。内訳をみると，「外見」の項目に有意差があったことは興味深い。性格や属性はともかく，外見上の特徴は絵として与えられているはずである。一般にまんがの人物の絵に表現されているのは，外から観察可能なものに過ぎない。また，被験者はまんが以外の読書量の等しいおとなであり，言語記号・複合記号の言語的部分といった言語情報の読みとりには熟達度による差はほぼないと考えられる。すなわち熟達者は，図絵記号及び複合記号の絵的な情報を有効に利用し，状況モデルとの相互作用によって想像を補い，より生き生きとした登場人物像を作ることができると考えられる。

背景がふさわしいかどうかの評定は，熟達度と背景の種類の主効果がともに有意であったが交互作用が有意ではなかったので，背景の種類の区別は熟達度の関わりなく可能だということが明らかになった。さらに，背景の意味解釈度では交互作用が有意であったことと併せて考えると，熟達者の背景解釈は柔軟であり，背景がふさわしいときには浅く，違和感があるときにはその矛盾に気づくだけでなく再解釈して状況モデルを再統合することができると思われる。このことは，わざわざふさわしくない背景を屈折の表現あるいは今後の思わぬ展開の予兆として利用しているという解釈が熟達者にみられたことからも推察される。すなわち，それまでに作った状況モデルと背景が一貫しないということに気づいた場合，何らかの意味的不一致を示す新たな情報として再統合している。それに対して，非熟達者は背景の種類を区別することはできるが，その判断を状況モデルに反映させることができず，一様に平板な解釈をしてしまう。

また，背景の意味解釈度について熟達度の主効果が有意であったことから，非熟達者は熟達者よりも意味解釈度が浅く，背景がメタファーや強調などの役割を持っていると推測することはできても，その役割を十分に発揮させることができないと考えられる。このように仮説4も検証された。

以上より，熟達度はまんがの読解に影響を与え，熟達者はテキストからの情報と関連する領域知識とを活発に相互作用させて冒頭の設定段階で豊かな状況モデルを作ることができることが示された。このとき，熟達者はテキストに含まれる情報をより多くより統合的に取り入れることができるうえ，それに対応して領域知識から多様な情報を補うこともできると思われる。したがって，まんがが絵として視覚的情報を与えることは，想像力の束縛につながるわけではないことが示唆される。特に登場人物像の「外見」で熟達度による差がみられたことにより，熟達者は視覚的に提供されたイメージをうのみにするわけではなく，それらを手がかりにしてより生き生きと自分なりの想像を羽ばたかせていると考えられる。だからこそ熟達者にとってまんがはいっそうおもしろいものとなるのではないだろうか。大城は，まんがは「娯(たの)しい」記号であるという。このように読み手が自分なりの登場人物像や情景を思い描いていく過程とまんがを読むおもしろさとの関連について検討することなどが今後の課題である。

注

(1)　本研究では，日常的にまんがを読んでいる者の熟達度が高いとする。

(2)　大城の分類では，効果記号と並んで図絵記号の下位に位置する「類縁記号」である。

(3)　『マンガ基礎テクニック講座』(1989) の「効果」の項では，図面の表現をストーリーにあわせて展開していく技術のことで，感情を導入すると説明されている。

(4)　熟達者群と非熟達者群の間には，「一週間に読むまんがの量」「よく読むまんがの量」の両方の指標において1％水準の有意差がある。

(5) 『漫画の描き方基本編』(1990)によると，ベタフラッシュは緊迫感を与える効果を持つ。

引用文献

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1989 Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

磯貝芳郎　1980　マンガの社会心理学　青年心理,19, 18-29.

川浦康至　1984　マンガと子ども　日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩　XXIII　金子書房　195-215.

Knilli,F., Schwender,C., Gundelsheimer,E., and Weisser,E. 1986 Some aspects of the development toward a visual culture. The example of comics. In Silbermann, A. and Dyroff,H.D. (Eds.) *Comics and visual culture*. K•G•Saur.

宮本友弘　1990　マンガ読解における「描き文字」の効果　読書科学,34,68-75.

無藤隆　発表準備中　小学生におけるマンガ記号の理解

マンガ基礎テクニック講座　1989　美術出版社

漫画の描き方基本編　1990　アイシーコミックステーション

大城宜武　1987　漫画の記号文化論　弘文堂

斎藤恭世　上條裕美　1983　マンガ"読書"の育てる能力は何か　青年心理，39，137-143.

手塚治虫　1987　私の技術論　36　富士ゼロックス企画記事

Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1991 Literate Expertise. In K. A. Ericsson, & J.Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*.Cambridge University Press.

付　記

本論文をまとめるにあたってご指導をいただきましたお茶の水女子大学の内田伸子先生に心より御礼申し上げます。

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of prior cartoon-reading experiences on subsequent reading of cartoons. A questionnaire survey of the amount and kinds of cartoon reading was administered to 156 junior college female students. Sub samples of 43 students were selected as skilled, expert readers of cartoons; 45 were selected as unskilled, inexpert readers of cartoons.

The test materials included: 1. the introductory portion of a book-length comic strip, 2. a picture of a supporting character without any background, and 3. four pictures of the same character with four different backgrounds. After reading the introduction the students were shown the picture with no background and asked to describe their imagination about the person. They were then asked to rate, on a 5-point scale, how much they would like to read the remaining text, and how much they liked the style of drawing in the cartoon. Finally, one of the four pictures with different backgrounds was randomly selected presented to each student. The student was then asked to rate how well the background fit the character and to describe the meaning of the backgound for the cartoon character.

Although there was no significant difference in the numbers of students who would choose or decline to read the remainder of the text, their reasons differed. Because the unskilled cartoon readers tended to assume a stereotyped construction their reasons lacked references to the content of the story. In contrast to this, the skilled readers: 1. referred to the content of the introduction and to their expectations for the remaining text, 2. gave more abundant and vivid images of the cartoon characters, 3. interpreted the effects of the drawn background more flexibly and profoundly, and 4. noted the inconsistencies of the background signals with their situational model; reconsidered the intended meaning of the background; and reconstructed their assumed model. Although the unskilled readers also distinguished and recognized the different backgrounds their interpretations of the signals were less sufficient.

It is concluded that previous cartoon reading experience provides an expertise that is apparent in the recognition of background signals, development of situational models, expectations, and interpretations of subsequent cartoon reading.

The Science of Reading, Vol.38, № 2(1994)

テクストの〈空白〉とその読み*

東京都立神代高等学校　丹　藤　博　文**

1　問題の所在

虚構テクストを読む行為は，つまるところテクストの〈空白〉を読むことにほかならない。古来，「秘すれば花なり」（世阿弥）(1)，「いひおほせて何かある」（芭蕉）(2)，「いひのこしたるやうなる歌は，よき也」（正徹）(3)と言われるように，テクストの生産者にとって，何を書かないかは何を書くかと同様あるいはそれ以上の関心事なのであり，また，「行間を読む」「眼光紙背に徹す」という言葉が示すごとく，読者は書かれた言説に依りながらも書かれていない何かを読むものでなければならないとされるからである。もちろん，テクストのプロット・描写・語りなど書かれていることを読むわけであるが，書かれていることのみを読んだだけでは文学を読んだことにはならない(4)。書かれることによって書かれなかった何かを読むことが文学の読みにおいては重要になるものと考える。そこで，本研究では，書かれることによって書かれなかった〈空白〉とは何かを明らかにする試みを通じて，虚構テクストにおける〈空白〉の読みのありようを検討することを目的としたい。

以上の問題意識に立って，まず，2節では，テクストの不確定性という観点から，ローマン・インガルデン(Ingarden, R.)の〈無規定箇所〉とウォルフガング・イーザー(Iser, W.)の〈空所〉を批判的に考察する。そのうえで，3節において，ジャック・デリダ(Derrida, J.)の思想を考察の対象としたい。デリダの思想は読みの問題にも波紋を投げ掛けており，とりわけ〈ディコンストラクション（脱構築）〉は「テキストを解釈する策術」(5)であって，さらに今村仁司によれば(6)，デリダの説はテクストの〈空白〉を読むための壮大な実験だからである。そして，4節では，「走れメロス」（太宰治）をテクストとして〈空白〉とその読みについて述べたいと思う。

2　テクストの確定性と不確定性

イーザーの〈空所〉論を考察する前に，インガルデンの〈無規定箇所〉について簡単に瞥見しておこう。インガルデンは，創造された作品を実在的対象や理念的対象とは区別して〈純粋志向対象〉として定位する。読者が認識的美的に作品に近づく〈具体化〉を通して，作品は読者に対して〈純粋志向的対象像〉を〈呈示〉し，読者が作品から〈顕示〉を受けた時に美的体験が成就すると言う。読者の〈具体化〉によって〈呈示〉される〈志向的対象像〉は，本質的に〈図式的形像〉であって，実在的対象のように存在規定が十全になされることはない。したがって，〈志向的対象像〉には原理的に無数の〈無規定箇所〉が存在するのである。例えば，「私は胴から出て来て，書斎の机の前に坐った。」(7)という文で，〈呈示〉された「机」が木製であるか鉄製であるか，あるいは色や形はどのようなものであるか，といったことはその後も語られてはおらず，〈志向的対象像〉としては〈無規定箇所〉となっている。この〈無規定箇所〉は，〈志向的対象〉を実在的・理念的対象から区別する有力な根拠となるばかりではなく，「文学に呈示される世界の独自性」(8)を明らかにするものであるとされる。「いかなる文学作品も作品に呈示される対象像の規定に関しては原理的に未完であり，絶えず補完を求めるが，しかしこの補完はテクス

---

* Interpreting Vacancies in fictional texts.

** TANDOH, Hirofumi (Jindai High School, Tokyo)

トによっては決して完結をみることはないと言うことができよう。」(9)と述べているように，〈無規定箇所〉は〈補完〉を求めはするものの，原理的には無限である。〈無規定箇所〉が無限にあるとして，その補完はどのようになされるかについては，インガルデンはテクストによる部分と読者の恣意に委ねられるものとに分類している。〈無規定箇所〉についてはおおよそ以上のようであるが，結局のところ，〈無規定箇所〉自体たいして意味のある存在ではなく，言表が免れ得ぬ必然としかいいようがない。しかも，〈無規定箇所〉というからには確定的な規定された箇所を前提としており，〈無規定箇所〉はいわばテクストに確定的な不確定性としてある。読者の役割も，テクストによって補完されない箇所を補完するにとどまっている。

〈無規定箇所〉を批判的に継承して，虚構テクストの不確定部分にテクストと読者の美的交流を積極的に推進するモメントをみようとするのがイーザーの〈空所〉論である。イーザーは，理論的なモデルをある部分インガルデンに準拠しながらも，〈無規定箇所〉については，その機能的な限界を指摘する。インガルデンは〈無規定箇所〉を志向対象の特徴とはしているものの受容概念とはしていない，つまりテクストから読者への一方的な面だけを問題にしている，とイーザーは批判している。イーザーにとって，〈空所〉はテクストと読者の相互作用を推進する基本的なモメントである。

> テクストはそのようにさまざまな組合せからなる一システムであるからには，組合せを具体化する読者のための場もシステム内に用意されているのが当然と考えられる。その場が空所であって，特定の省略の形をとってテクスト内の飛び地(enclave)を作り出し，読者による占有をまつ。この空所の特徴は，空所を作り出しているシステムそのものによっては充塡されず，他のシステムによる補塡しかありえぬ点にある。そして補塡がなされるとともに，構成活動が始まり，この空所という飛び地がテクストと読者の相互作用を推進する基本的な転換要素の働きを示す。従って，空所は読者の想像活動をひき起こすが，その活動はテクストの示す条件に従うように求められている(10)。［傍点は引用者］

〈空所〉の構造は，「特定の省略の形をとってテクスト内の飛び地を作り出」すことであり，その機能は「テクストと読者の相互作用を推進する」とされる。ただし，後に触れるように，〈空所〉は「読者の想像活動をひき起こす」ものの，いざ読者が〈空所〉を補塡しようとすると，「その活動はテクストの示す条件に従うよう求められ」るという点に注意していただきたい。

そのほかに重要な〈空所〉の機能としては，セグメントの結合が挙げられる。〈空所〉は補完されるものであるよりは，結合するものである。〈空所〉は読者の想像力を活性化する手掛かりを与え，テクスト理解を先導する役割を果たす。また，テクストの〈なめらかな連続〉を妨げ，セグメント間の結合の可能性を除去または保留し，テクスト理解の抵抗力を増長することで読者の一層の参加を求める働きをする。

イーザーによる〈空所〉論は，インガルデンのように単に補完すべき不確定部分として静態的にとらえる仕方を拒否して，テクストと読者の相互作用の基本的なモメントとした点や，また，テクストの叙述面だけでなく不確定性の役割を重視して，テクストの呼びかけ構造を明らかにし，テクストと読者の動的な相互交流の過程として読書行為を記述しようとした点は高く評価されよう。イーザーの読書行為論は，文芸批評のみならず，国語教育においても，テクストと学習者の相互作用や交流の根拠として，さまざまにその有効性がとりざたされていることは言うまでもない。

しかしながら，一方で，イーザーの所説においては，テクストと読者の相互作用を主張しながら，読者の役割はきわめて制限されたものであることを看過するわけにはいかないのである。イーザーの〈空所〉は，「テクストが読者のために空けておいた」(11)ものであって，〈空所〉を充塡するに際しても読者は「テクストの示す条件に従うよう求められている」のである。それゆえ，ホルブ

(Holb, R.C.)が指摘するように，実際上〈空所〉はテクストのきわめて限定された些末な部分にのみ関わっている。

> われわれは空所を充塡するためにある程度の自由を行使することを認められている。しかし，小説のセクションあるいは作品全体の意味ということになると，イーザーは「メッセージ」から逸脱する余地を残さないのだ。不確定な要素は，しばしば末梢的で本質とかかわりない細部にのみかかわっている(12)。

〈空所〉がテクストのなめらかな連続を妨げ読者を触発しいっそうの参加を求める本質的なモメントであるにしても，それが「末梢的で本質とかかわりない細部にのみ」とらわれるものでしかないのは，端的に言って，イーザーは作者の影響力を排除できないでいることに因るものと考えられる。作者の一定の影響力を温存しつつ，読者の自由を認めようというわけである。言葉を換えれば，イーザーは，テクストは作者が生産し，読者が受容するという分業体制の枠内から出ようとはせず，読書行為をあくまで受容の観点から記述しているのである。したがって，イーザーをはじめとする受容美学が作者の権威から脱却しえない以上，文学作品に不変の価値を読み取ろうとする従来の解釈学からそれほど遠く隔たっているとは言えないだろう。今村仁司は，結局のところ，イーザーの〈空所〉論は，テクストの生産者による意図的産物であることを看取している。

> イーザーの場合，いうところの「空所」は，たしかにテクストに内在する「空白」であるが，それは著者がテクスト戦略上故意にしつらえた空白だということに注意を要する(13)。

結局のところ，イーザーの読書行為論は，テクストと読者の相互作用といっても読者の役割はきわめて制限されたものであると言わざるをえない。換言するなら，読書行為をあくまで受容の観点でしかとらえてはいないのである。社会的機能の観点からすれば，虚構テクストを読むことは作者が生産したテクストを読者が受容または消費するということになろう。しかし，具体的な個人が読む行為自体は受容というよりは生産的な活動であることは言うまでもない。〈空所〉論にしても，作者の意図的な産物であったり，些末な部分にのみかかわるものであったりするのでは〈空白〉論としては不十分であると考える。むしろ〈空白〉は，あらかじめしつらえているものばかりではなく読む過程において生成するものであり，確定的だとみえる部分にこそ重要な〈空白〉が潜んでいると考えるのである。そのことを次節で考えてみたい。

3　テクストの消費と生産

文学作品には客観的な意味が内在し，読者の主体的な解釈行為によって，読み手に伝えられるとする観念は，伝統的であり支配的であると言えるだろう。その場合，作者（＝神）と作品の緊密な関係性においていっそう強化されることは言うまでもない。テクストと読者の相互作用の究明を試みる受容美学においてさえ，読者への権限の移譲を躊躇するのは，作品が何らかの意味を実在させそれが現前するという，デリダの用語で言えば，〈現前の形而上学〉のアポリアから抜け出せないためである。デリダによれば，西欧世界では，真理や意味が実在しそれが現前するという〈現前の形而上学〉を墨守してきた。文学作品であれば，結局作者の思想に根拠が求められることを前提としてきたのである。しかし，デリダは，意味が信じられているように純粋なかたちで現前することはないとする。

虚構テクストが何らかの意味を内在しているとして，それが純粋に現前するためには言語が指示対象と結びついている，あるいは言語も意味という起源に還元されるものでなければならない。しかし，ソシュール(Saussure, F.）は，言語は指示対象と結びついているどころか，言語にはシニフィアン（記号表現）とシニフィエ（記号内容）の差異が存在し，その関係も恣意的なものであることを示唆した。言語は客観的な実体として存在するわけではもちろんなく，他の言語との関係的•相対的なネッ

トワークのなかにある。しかも，デリダはシニフィアンとシニフィエの差異だけでなく，〈差延〉なのだと強調する。「差延とは，諸差異の，諸差異の痕跡の，システマティックな戯れであり，間隔化のシステマティックな戯れであって，この間隔化によって諸差異は相互にかかわりあう。」(14)とデリダは述べている。すなわち，シニフィアンとシニフィエの関係性や差異だけでなく，シニフィアンとシニフィエの関係や差異を生成していくはたらきとして〈差延〉の概念を提案するのである。つまるところ，イーザーとデリダの決定的な相違は，シニフィアンの〈戯れ〉を認めるか否かという点にある。換言すれば，テクストの不確定性についてはイーザーが埋めることができしかもそのことにより読みが成立すると考えるのに対して，デリダは最終的には埋めることはできないと言うのである(15)。

言語は他の言語との関係性においてしか存在しないのであって，意味や真理といった超越的存在によって存在を保証されているのではない。デリダはこのような中心・起源・根拠のない状態をシニフィアンの〈戯れ〉とみるのである。デリダの言う〈戯れ〉とは，「遊び」「演技」「働き」などの意味を兼ね備えた多義的・比喩的な意味を持つが，根拠・中心・起源などに拘束されない状態のことである。したがって，デリダのいうテクストとは，絶対的超越的根拠に還元されないシニフィアンの戯れる世界のことなのである。このシニフィアンの戯れる世界においては，言語は他の言語の〈痕跡〉を帯びる。言語が意味をなすとき排除した他の言語の〈痕跡〉を認めることができる。この〈痕跡〉は不可避的に排除されるが，真・善・美・合理性といった思想体系はこのような〈痕跡〉を意図的に排除することによって成立してきた。その意味で，デリダの説は，言語やテクストが意味生成のプロセスにおいて排除された〈痕跡〉の探求ととることもできよう。

以上，〈現前の形而上学〉の〈ディコンストラクション（脱構築）〉を一瞥することによって，デリダは〈現前の形而上学〉の世界では隠蔽されていた，あるいは閉ざされていた意味を浮かびあがらせようとするものであることを確認した。〈脱構築〉については，デリダ自身明確な規定を回避しているが，読みにおいては，次の引用がその概略を示していよう。

> なすべきことは，疑いもなく，記号学の内部でそれらの概念を変形したり，その位置をずらしたり，その拠って立つ諸予断にそれらの概念を歯向かわせたり，別の［概念的］諸連鎖の中にそれらを書きこみなおしたり，作業の場を少しずつ変えたりして，さまざまな新しい地勢（コンフィギュラシオン）を生じさせることである(16)。

ここで述べられているのは，〈脱構築〉は起源や中心からテクストを解放し，既成の特権的な読みを排して，さまざまなコンテクストにテクストを移し変形することで，テクストの隠された部分を明らかにして新たな相貌を顕在化させようとする試みである。それは，おのずとテクストの読みを消費や受容の観点から生産の体系に組み入れようとするパラダイムの変換をも示唆していることとなる。「脱構築は，われわれが言語としての文学に目を向けることによって，すなわち，差延や散種を通じた，あるいは意味する痕跡の複雑な戯れを通じた，意味生産としての文学に目を向けることによって，いっそう徹底的に文学を読むことを教えます。」(17)と述べ，生産としての読みを強調するのである。デリダ説が，消費でなく生産であるのは，デリダにとって，読むことは書くことであり書くことは読むことであって，作者が生産し読者が受容するという二元論は意味をなさないからである。テイラー(Taylor, M.C.)は，デリダにおける読み・書きの関係を次のように結論づけている。

> 全てのテキスト書きは，要するに，テキストの書き換えであり，書き換えは，結局テキスト読みに他なりません。これと対応して，テキスト読みという行為も，前もって記述された何かを，単に，享受することではなく，一種の記述行為であり，または，再記述行為なのです。書くという行為は，云い換えれば，読むことであり，読むことは書くことなので

す(18)。

デリダは〈脱構築〉という戦略により、〈現前の形而上学〉によって隠蔽され閉ざされた意味を明らかにしようとする。「意味が明らかにされる行為そのものによって、意味は隠されてしまう。」(19)と述べるように、言語は何かを明示すると同時に隠蔽するのである。デリダの実践は、隠蔽された意味を探求する行為であり、隠された〈空白〉を追求する試みである。このことを敷衍するなら、明示された言説が必然的に隠す何かが〈空白〉なのである。何かを書くことは何かを書かないことである。そして、強調したいのは、この書かれることによって書かれなかったもの・ことこそが言説を根底から支えているということである。この点、ド・マン (de Man, P.) がいみじくも指摘するように、隠れた〈盲点〉(blindness) こそ、〈洞察〉(insight) を得る契機となる(20)。したがって、明示された部分に隠蔽された、〈盲点〉としての〈空白〉こそ最も重要であると考える。

> そしてつねに読解は、著作者が用いる言語の諸図式の、彼には気付かれていない或る関係を、〈彼が支配しているもの〉と〈彼が支配していないもの〉との間に探求せねばならない。この関係は、影と光の、弱さや力の、或る量的な分布ではなく、批判的読解が産出すべき一つの〈意味する構造〉である(21)。

デリダは、〈彼（著作者）には気付かれていない或る関係〉を〈探求〉することが読むことであると指摘する。この点、テリー・イーグルトンの所説は示唆的である。イーグルトンは、「文学作品は、意味汪溢せる統一体などではなく、種々の意味作用を矛盾対立へと導くさまざまの「不在・空洞」の刻印により特徴づけられる。」(22)とし、読みの対象は「作品に意識されないところ、いわば無意識なのである」(23)と説く。その意味においては、イーグルトンにとっては、「言述構成の基となっている不在・空洞を明かす」(24)ことが読むことなのである。〈空白〉が、作者によってつくりだされたものであるとかないとか、あるいは気付かれていたとかいないとかいった議論はあまり生産的ではないだろう。ここで強調したいのは、虚構テクストは統一的な意味を備えているのではなく、〈空白〉によってさまざまに意味の矛盾対立を招くテクストなのであり、しかも〈空白〉はテクスト「無意識」の部分に相当し「言述構成の基」となるということである。したがって、作者の意図の次元を超えて、テクストの「盲点」や「無意識」としての〈空白〉こそ読まれなければならないと考えるのである。

以上、読まれるべき〈空白〉について述べてきたが、ここで虚構テクストにおける〈空白〉について整理しておこう。前記の今村にしたがってまとめるならば、①経験的事実としての〈空白〉、②テクストの生産者が意図的にしつらえた〈空白〉、③テクストの充実した世界が必然的にうみだす〈空白〉である(25)。①の知識や経験の不足から生じる〈空白〉は、一般的にはあまり俎上に載ることはないであろうが、教育においては配慮を要する点ではある。②の〈空白〉は、いわばテクストの構造にしたがって読むもので、従来から教室においても問題とされてきたと言えよう。例えば、『羅生門』における「下人の行方は、だれも知らない。」といった言説は、書き手がしつらえたものであり、〈空白〉としても比較的明らかなものである。③の〈空白〉こそ、読者の積極的な参加によって発見される〈空白〉であり、これまで追求してきたものである。教室においては、読者ひとりひとりにとっての〈空白〉を重視することが肝要なのは言うまでもない。テクストを確定部分と不確定部分に色分けして不確定部分にのみ拘泥するのではなく、作者のしつらえた不確定部分だけにとらわれずに、テクストが充実し読者が主体的にかかわることによって必然的に生成される〈空白〉を問題にすべきである。次に、③の〈空白〉について具体的に考察してみよう。

4　〈空白〉の発見としての読み

〈盲点〉としての〈空白〉とその読みについて、教科書教材として有名な『走れメロス』(26)をテクストとして考えてみよう。『メロス』についての一般的な読みとしては、奥野健男の次の解説が挙げられよう。すなわち、「人間の

信頼と友情の美しさ，圧政への反抗と正義とが，簡潔な力強い文体で表現されていて，中期の，いや太宰文学の明るい健康的な面を代表する短篇である。」(27)というものである。国語教育においても，おおむね「信実」や「友情」に比重がおかれ，『メロス』は積極的・肯定的に評価されている(28)。『文学教育実践史事典』において，高橋ひとみは『メロス』の教材解釈の歴史として次の三つを挙げている。①友情に重点をおくもの，②友情の美しさを指摘しながらも，それを支える信実に力点をおくもの，③メロスの自己変革に主題をおくもの，である(29)。いずれも，「友情」「信実」「健康的」という奥野の評言に対応しており，教室においても，読み自体があまり問い直されることはないようだ(30)。しかし，教師の教材解釈の如何にかかわらず，教室の中の読者たちの読みは，「信頼」「友情」「正義」の美しさや尊さを直線的に主題化しようとするものと，それをある程度認めつつも「信頼」「友情」「正義」にのみ主題を還元することをためらうものとに大別できるのではないだろうか。というのも，プロットそのままにテクストに感動していく読みと「ウソっぽさ」を感じてしまう読みという相反する読みが同時に提出されるという事情があるからである(31)。

高橋俊三は，「『走れメロス』は不思議な教材である。」として，次のように述べている。

> 中学生にこの作品を読ませると，相反する二つの強い感想が返ってくる。一つは，現実には有り得ない話だとして，筋や人物の単純さや現実離れにあきれる姿であり，一つは友情の尊さや人を信じることの大切さに感動している姿である。(中略) 時として，その相反する感想が，一人の生徒の口から発せられるところに『走れメロス』の特異性があると思われる(32)。

高橋は，『メロス』の読みとしては，「信頼」や「友情」に感動する読みが提出される一方，『メロス』にリアリティーをおぼえることができずにいる読者もいることを報告している。「筋や人物の単純さや現実離れにあきれる」読者にとって，「信頼」や「正義」は「空白」として顕在化しているのである。しかも，大事なのは，「相反する感想が，一人の生徒の口から発せられる」という点である。

『メロス』は「メロスは激怒した。」で始まり，王が和解を申し出て「万歳，王様万歳」という結末をむかえる。このテクストが「信実」や「友情」や「正義」を主題としているのであれば，そこで終っても何の不思議もない。むしろ，そこで終るべきであろう。事実，「シルレル」の原詩では王が仲間に入れてくれることを申し出て終っている。しかし，『メロス』では，一人の少女が素裸のメロスにマントをささげ，それに気付いたメロスが「ひどく赤面した。」で終る。この場面は，信実を貫き，友情を信じ，正義を守ったメロスにとっていかにもそぐわない印象を与えずにはおかない。この部分を太宰治特有の照れであるといったように生身の〈作者〉を導入してくることにあまり意味はない，と考える。相馬正一は「少女が緋のマントを捧げたのは，メロスがまっぱだかであるからではなく，真の勇者の姿に感動し，その精神を讃えたかったからである。」と説明している(33)。それを受けて田中実は「勇者の姿に感動し」ている点は認めるもののそれならば「少女」である必要はなく，「メロス」が赤面したのは「少女」に「愛される喜びを感じ取った」からだとしている(34)。「愛される」まで「メロス」がおそらく初めて会った「少女」に感じたかどうかは別にしても，「少女」である点に大いに意味があることは疑いをいれないだろう。「少年」であれば「ひどく赤面」することはあるまい。事実「メロス」の前には「王」や「セリヌンティウス」がいるわけである。「少女」は小説の流れからしても，その場面にとっても，きわめて異質な存在であったと言わざるをえない。「メロス」は，「邪知暴虐の王を除かなければならぬと決意」し，「町を暴君の手から救うのだ」と意気込んで，「『おまえの兄は，たぶん偉い男なのだから。』」「『メロスの弟になったことを誇ってくれ。』」と自惚れる型の人間である。つまり，直情径行的でしかもかなり演劇的である。そして群衆の前で友と抱擁しあい王と和解するというドラマティックな筋立てで，彼はま

きに英雄としての絶頂にあった。しかし，少なくとも自分に好意を寄せてくれるであろう「少女」によって，「メロス」は興奮状態から醒め，己れのとった行動をひどく恥ずかしく思う。なぜなら，それまで自己中心的にふるまってきた「メロス」は，自分に好意を寄せる少女の出現によってはじめて他者の目に移る自分を意識したからである。自己を相対化する，あるいは客観視する視点を確保したと言ってもよい。そこではじめて「メロス」は他者に出会ったのだ。「王」は「正義」，「セリヌンティウス」は「友情」という観念上の存在で括弧にくくられたままなのに対し，マントをかけてくれる「少女」はいかにも人間的である。つまり，「赤面」したのは，単に自分が裸であるからだけでなく，「真の勇者」として認められたからでもない。むしろ逆で，「少女」という他者に出会い，それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じたのではないだろうか。このことを敷衍すれば，信実・友情・正義の物語としての『走れメロス』の主題は無化されうるのである。つまり，信実を実現し友情のために走り正義を貫くメロスと，最後に至って「赤面」せずにはおれないメロスが共存するのが『メロス』の構造なのである。『メロス』は一途に正義に燃えたり，ゆるぎなく友情を信じるといった青春特有の性急さ，若さゆえの盲信に対する含羞・羞恥を示唆しているのである。その意味で「メロス」は人間変革を果たしたのではなくて，「少女」という他者の登場によってはじめて人間変革のきっかけを得たにすぎないのである。『メロス』には信実・友情・正義が描かれていないのではない，疑いもなく描かれている。ただし，「勇者は，ひどく赤面した。」を〈空白〉として読むとき，信実・友情・正義という主題は無化され新たな読みが浮上してくる。

〈空白〉を読むことは，テクストの安定した読みにゆさぶりをかけ，テクストの隠蔽された潜在的な読みを発掘する手掛かりとなる可能性がある。『走れメロス』にしても，「勇者は，ひどく赤面した」を〈空白〉としてとらえるばかりでなく，なぜ「メロス」は短剣を懐にしのばせて王城に入ったのか，なぜ王に願い事をする時だけ丁寧体なのか，といったように，盲点としての〈空白〉も一様ではなく読みそのものの広がりを示している。その意味で，〈空白〉を読むことが従来全くなされなかったわけではない。ただ，ここで指摘しておきたいのは，テクストの意味的充実がうみだす「盲点」としての，あるいは「無意識」としての〈空白〉にもっとこだわることによって，教室における読みそのものを多様に展開できるのではないか，ということである。したがって，教材研究として〈空白〉に着目するだけでなく，教室の読者たちがテクストにかかわることによって発見される〈空白〉をもとに授業を展開するといった方向が求められるものと考える。

注

(1) 世阿弥「風姿花伝」（『日本古典文学全集51』 小学館 1973. 7 p. 291.）

(2) 向井去来「去来抄」（前掲書，p. 437.）

(3) 正徹「正徹物語」（『日本古典文学大系65』 岩波書店 1961. 9 p. 172.）

(4) J.P.サルトルの以下の文を参照。「文学的対象は言葉を透して実現されるにはちがいないが，決して言葉のなかに与えられているのではない。却って，対象の本来の性質は，沈黙であり，言葉の対立物である。現に一冊の本のなかに並べられた何十万の言葉を一つまた一つと読んでも，作品の意味は，必ずしもそこから出て来ない。」（『シチュアシオンII 文学とは何か』加藤周一他訳 人文書院 1964. 12 p. 75.）

(5) M.C.テイラー「“解体”（DECONSTRUCTION）――相違（ちがい）など一体あるのか」（『思想』No. 711 岩波書店 1983. 9 p. 6.）また，Ch. ノリスは「脱構築は読みの一つの営為である。」（『ディコンストラクション』荒木正純・富山太佳夫訳 勁草書房 1985. 8 p. 51.）と述べている。

(6) 「デリダの『グラマトロジーについて』は，不可視の排除項をいかに読みとるかの壮大な実験と言えるだろう。」今村仁司「テクストと空白」（『現代詩手帳』26

巻10号 1983. 11 p. 128.）後に，『現代思想の系譜学』（筑摩書房 1986. 7）所収。なお，本研究は今村の論文に多大な示唆を得ていることを付け加えておく。

(7) 内田百閒「山高帽子」 筑摩書房版 1991. 4 p. 107.

(8) R.インガルデン『文学的芸術作品』瀧内槇雄・細井雄介訳 勁草書房 1982. 12 p. 216.

(9) 前掲書，p. 215.

(10) W.イーザー『行為としての読書』轡田収訳 岩波書店 1982. 3 p. 291.

(11) 前掲書，p. 372.

(12) R.C.ホルブ『「空白」を読む』鈴木聡訳 勁草書房 1986. 6 p. 164.

(13) (6)と同論文(p.124.)。また，赤祖父哲二もイーザーの〈空所〉は作者の意図的な産物であることを指摘している。「つまるところ，意味の不確定性についてこれほどまでの理論化を試みたのはイーザーのほかにはいないゆえ，その功績は否定すべくもないのだが，にもかかわらず問題を作者の意図的な空白創造という技法面に限ってしまったところに，掘り下げの不足を見ないわけにはいかない。」（赤祖父哲二『行間を読む』こびあん書房 1984. 5 p. 74.）

(14) J.デリダ『ポジシオン』高橋允昭訳 青土社 1988. 4 p. 41.

(15) 川口喬一の以下の文を参照。「いずれにしろ，現象学派の批評家は，イーザーにしろ，ミラーにしろ，作品の中に残されたギャップなり不確定性なりが，読者の積極的参加によって埋めることができると考えた。／それに対して，ポスト構造主義，特にディコンストラクションの影響を受けた批評家たちは，同じようにテクスト内の欠落とかギャップなどに着目するが，最終的にはそれは埋めることのできないものであると考える。」（川口喬一『小説の解釈戦略』 福武書店 1989. 4 p. 196.）

(16) (14)と同書，pp. 41-42.

(17) R.カーニー編『現象学のデフォルマシオン』毬藻充他訳 現代企画室 1988. 5 p. 219.

(18) (5)と同論文，p. 17.

(19) J.デリダ『エクリチュールと差異 上』梶谷温子他訳 法政大学出版局 1983. 6 p. 49.

(20) de Man, Paul. *Blindness and Insight; Essays in the Rhetoric of Comtemporary Criticism*. (New York; Oxford University Press, 1971 Newed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983)参照。

(21) J.デリダ『根源の彼方に――グラマトロジーについて 下』足立和浩訳 現代思潮社 1972. 11 p. 35.

(22) T.イーグルトン『文芸批評とイデオロギー』高田康成訳 岩波書店 1980. 1 p. 128.

(23) 前掲書，p. 129.

(24) (23)に同じ。

(25) (6)参照。

(26) 太宰治『走れメロス』（新潮社 1967. 7）に拠った。

(27) 奥野健男「解説」(26)に同じ。

(28) 文学研究および国語教育で『走れメロス』がどう読まれているかについては，田中実「〈メタ・プロット〉へ――『走れメロス』――」（『都留文科大学研究紀要 第38集』 1993. 3）に詳しい。なお，この論考のなかで田中は「『走れメロス』の今日の評価はほぼ長谷川・奥野氏の読みの延長」にあり，「現在，各教師用指導書の主題もこうした捉え方の影響下にあって，ほぼ『走れメロス』の評価があるようである。」と述べている。

(29) 高橋ひとみ「走れメロス」（浜本純逸・松崎正治編『作品別 文学教育実践史事典 第2集』 明治図書 1987. 10 pp. 64-70.）

(30) 実際の授業において，『走れメロス』に〈信実〉や〈友情〉といった主題を設定し，あくまでその主題に近づけようとするといった事態が出現する。例えば，以下の『走れメロス』の授業の「教材設定の理由」を参照していただきたい。「しかしながら，生徒の中には，熱い感動で受け取る者だけでなく，「話がうますぎる」と批判的に受け取る者もいるであろう。そのような生徒たちも，多彩な表現技法や語彙に着目することにより，

人物の内面にまではいっていけ，ディオニス王の変容や，メロスの人間としての成長を読み取ることができるのではないだろうか。」（『実践国語研究　別冊　走れメロスの教材研究と全授業記録』No. 112　明治図書　1991. 12 pp. 93-94.）

(31) 須貝千里は中学生の『走れメロス』の一読後の感想として次の三つを挙げている。「(a)「走れメロス」を愛と真実の物語，自己変革の物語として読み，素直に感動を表明するタイプ。(b)メロスのような人物はこの世に存在しない，非現実的でばかばかしい物語だと考えるタイプ。(c)メロスはすばらしい，しかしそんな人はこの世にいないとする，(a)(b)の読み方の折衷タイプ。」（『〈対話〉をひらく文学教育』　有精堂　1982. 12 p. 184.）

(32) 高橋俊三「中学校における物語・小説教材――「走れメロス」の例を中心に――」（井上尚美・田近洵一・根本正義編『東京学芸大学公開講座 I　国語科の教材研究』教育出版　1982. 8 p. 327.）

(33) 相馬正一『評伝太宰治　第三部』　筑摩書房　1985. 7 p. 127.

(34) 田中実，前掲論文。

SUMMARY

It has been said that readers must also read "between the lines." The act of reading novels, poems, drama, and other forms of what we call "fiction texts" or "literary texts" is to read what could be called the "vacancy" in the text. The reason for using the word "vacancy" is that it suggests a different usage and meaning from the term "blank" that has been presented in Wolfgang Iser's thesis suggesting an intentionally unclear point on the part of the author. In this essay, after conducting critical analyses of Roman Ingarden's theory of "indeterminancy," in which there is a lack of regard for the reader's participation, and Iser's concept of "blank," the ideas of Jack Derrida were accepted as being more appropriate. This conclusion is based on Derrida's emphasis on the reader's productive effort to find hidden meaning in the text during the process of reading.

The theory of "vacancy" is classified into three different types. The first is attributable to a lack of knowledge and experience on the part of the reader; the second is due to information that is deliberately withheld by the author in seeking a desired effect; and the last is based on a lack of clarity caused by the element of uncertainty a reader might encounter contradictions that could lead to a variety of conclusions.

In examining the idea of "vacancy," the third type was found to be the most important in expressing the process that occurs in reading a text. There are, in this connection, several possible strategies that readers could develop to tackle the "vacancies" for themselves and also to equip them in more critically reading a text.

In order to demonstrate that the third type of "vacancy" is the most important and effective to focus on when reading a text, the work "Run, Meros!" was examined with the aim of making this idea concrete and clear.

The Science of Reading, Vol.38, No.2(1994)

物語の理解過程

――どのように読み手は時間因果的な一貫性を構成するのか――*

大阪学院大学　山　本　博　樹**

Ⅰ．本研究の目的

物語の理解過程を研究するにあたり，時間的系列化に焦点を絞るのは，次に述べる二つの理由ためである。その第一は，いかに研究を推進するかという研究の進め方と関連する。「理解とは何か」という問いかけから理解研究は始まったわけであるが，医学で心臓をポンプに見立てたことによりその機能の解明が進んだように，研究の黎明期においては，研究対象を別の何かに見立てることは一般的に有効である。様々な見立てがありうる中で，理解を記憶（Bartlett, 1932）や問題解決（山田，1983）と見立てる研究にならんで，時間的系列化に見立てる研究は数が多く，歴史も古い。例えば，Piaget（Piaget, 1969 ; Margairaz & Piaget, 1925 ; Krafft & Piaget, 1925）は，子どもが時間因果的な関係を結びつける認知過程を時間的系列化とした。そして，一方のビンから他方のビンへと水が流れ落ちるというような単純な出来事を水位が違うように数枚の絵画に描き，それらが正順になるように配列される課題を用いて研究を重ねた。その後，物語の理解研究は，認知心理学の枠組みの中で大いに発展した。わけても，Stein & Glenn（1979）が物語文法を提唱したことにより理解研究は飛躍的に進んだが，ここでも，読み手が複数のエピソードを時間的に順序づける過程，すなわち時間的系列化が重視された。また，最近の研究においても物語の理解を時間的系列化と見立てるような研究の進め方は受け継がれており，例えば，Trabasso（Trabasso, 1991 ; Trabasso & Sperry, 1985）は，読み手が物語を理解する際に時間因果的関係をどのように構成するかに焦点をあてた検討をしている。

時間的系列化に焦点をしぼる第二の理由は，いわゆる「画面構成の問題」と関連する。我々が物語と接する際には，何らかの形で情報メディアが関係することが多く，それぞれの情報メディアが持つ特性，すなわちメディア特性が物語の理解に効果を及ぼすことはよく知られている（e.g., 高木，1979）。わけても，どのように画面を構成することが物語の理解に効果を及ぼすのかという「画面構成の問題」については，「モンタージュの問題」として知られてきた。ちなみに，モンタージュとは「組み立て」を意味する仏語である。これまでに，「画面構成の問題」については，漫画を対象とした研究（Bornen, 1990）や，連続する絵画を対象とした研究（Jenkins, Wald & Pittenger, 1978 ; 1986），あるいはテレビ番組を対象とした研究（Collins, 1983 ; Smith, Anderson & Fischer, 1985 ; 山本，1993a）から，いくつかの知見がもたらされている。そして，これらは，連続する画面を理解するにあたっては，読み手が時間因果的な一貫性を構成する過程が重要であるとする点で一致している。例えば，Jenkins et al.（1978 ; 1986）は，連続する画面を理解するためには，読み手がそれぞれの画面の基底にある時間因果的な一貫性を構成する必要があるとしている。また，山本（1993b ; 1993c）は，物語における場面の転換のよ

---

* The construction of temporal and causal relationships in story comprehension.

** YAMAMOTO, Hiroki (Osaka Gakuin University)

BEST COPY AVAILABLE

うに，不連続な画面から物語を理解する際に，時間的系列化が理解過程の基礎となっていることを示唆している。このように，「画面構成の問題」との関連で時間的系列化を研究する理由を指摘することができる。

以上から，時間的系列化に焦点を絞る理由が示されるわけであるが，これまで，そもそも，読み手がどのように時間的一貫性を構成するのか，すなわち時間的系列化の過程そのものについてはほとんど明らかにされてこなかった。例えば，時間的系列化を検討した最近の研究として，Fivush & Mandler (1985) をあげることができる。ここでは，単純な出来事を数枚の絵画に分割して描き，それらをランダムな順序で提示し，正順になるように配列させる課題を用いた。そして，最終的になされた絵画配列が「どれくらい」正順と相関しているかを求めることで，被験者の構成した時間的一貫性がどれくらい適切であるかを検討した。しかし，ここでは，「どのように」して時間的一貫性を構成するに至ったか，つまり，時間的系列化の過程は明らかにされていない。また，よく知られているように，WISC-R (Kaufman, 1979) でも時間的系列化に関する知能を評価するために12組の絵画配列課題を用いているが，その過程は基本的に分析されていない。これら二つの研究に代表されるように，これまでの研究は，読み手の時間的一貫性が「どれくらい」適切かを分析することはあっても，読み手が「どのように」時間的一貫性を構成したのかを具体的に分析することはなかった。なお，このような傾向は，絵画による動作課題を用いた他の全ての研究にあてはまる。

本研究の目的は，第一に，被験者がどのようにして時間因果的な一貫性を構成するのかについて，絵画による動作課題，すなわち絵画配列課題や再構成課題を用いた研究に絞り，研究を紹介することである。なお，ここで動作課題に絞るのは，それによって理解過程をより具体的に，そして明確にあつかうことができると考えるためである。本研究の第二の目的は，紹介される知見を総合し，どのようにして時間的系列化が進行するのか，そして，どのような要因が時間的系列化の過程に影響を及ぼすのか，を明らかにすることである。第三の目的は，それらの知見を踏まえて，物語の理解過程の実態を明らかにすることである。

II．時間的系列化の過程

1）記録法

これまでに，時間的系列化がどのように進むのかを検討した先行研究はほとんどないため，ここでは，まず，

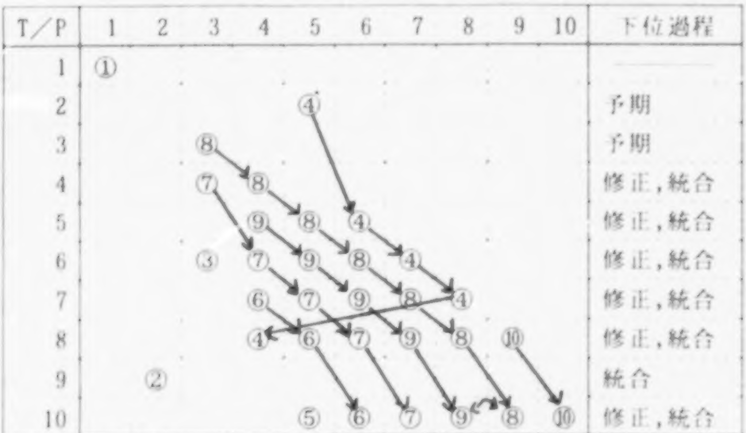


Fig. 1 時間的系列化の過程の記録例

その記録法を紹介する。山本（山本，1990；1991；山本・杉原，1991）は，Fig. 1に示すように，被験者がどのような過程を経て時間因果的な一貫性を構成するに至ったかを記録する方法を提案している。「パラシュートで落下する」出来事が描かれた10枚の絵画（付録１）を例にしよう。これは，Nelson（1986）を参考に作成したものであり，「一人の子どもが飛行機に乗り込み（①），ハッチから飛び出し（②，③），落下し（④，⑤），パラシュートが開き（⑥，⑦，⑧），空中を浮かび（⑨），着陸する（⑩）」というものである。「10枚の絵画を１枚ずつ手渡しますから，話が一貫するように台紙上に並べなさい。並べた絵画の順序が一貫しないときはその都度に並べなおしてもいいです」と教示した後に，それぞれの絵画の内容を説明しながら，ランダムな順序で１枚ずつ手渡し，実験は進められる。記録の手続きは次の通りである。

まず，この記録法では，一連の時間的系列化の過程をいくつかの試行に分けて記録する。ここでは，実験者から被験者への絵画の受け渡しに着目し，被験者が絵画を受け取り，それを台紙に配列し，次の絵画を受け取るまでを一つの試行（以下，Tと略記）とみなす。従って，一連の時間的系列化は，絵画の枚数に応じた試行の数として記録される。例えば，絵画が10枚あるなら，試行数は10となる（T１からT10）。ただし，あらかじめ最初の絵画をプロンプトとして提示し，他の９枚の絵画を配列するなら，その試行数は９となる。

次に，被験者が配列した絵画の位置どりを記録する。ここでは，絵画と同じ大きさに枠取った10コマが描かれた台紙を用いた。それらのコマは，被験者の左手より右手へと並んでいる（P１からP10）。この台紙のどの位置に被験者が絵画を配列したかを記録するわけで，例えば，Fig. 1では，第１試行（T１）で，左手より５番目の位置（P５）に，「子どもが落下している」という内容の絵画（④）を配列したことを示している。

そして，最後に，それぞれの試行において，どのような下位過程が出現したかを分析する。ここでは，絵画の配列行動が質的に異なっていることに着目し，次の三つを時間的系列化の下位過程として分類する。第一は，渡された絵画をすでに置いてある絵画から離して置く行動である（T１でP５への④の行動やT２のP３への⑧の行動）。この行動は，その後に他の絵画を挿入するための位置を確保する行動であるため，これを予期と呼ぶことにする。例えば，T１でP５へ④を配列したことにより，後続の配列においてP２やP３ならびにP４に空白のコマが生まれ，別の絵画の配置が予定される。第二は，渡された絵画をすでに置いてある絵画に隣接させて置く行動で（T８におけるP２への②の配列），統合と呼ぶことにする。第三は，一度置いた絵画の位置を直す行動であり（T３におけるP４への⑧の配列），修正と呼ぶことにする。なお，矢印は修正の方向を示している。

以上のように，試行の経過と台紙の位置とにより，時間的系列化の過程を記録することができる。このため，どのように時間的系列化が進行したかを容易に記録することができ，また，最後の試行が終了した後に，それぞれの絵画がどのように並んでいるかを分析することで，時間的系列化の所産を併せて分析することができる。

2）下位過程

山本（1990）は，前項で述べたような記録法を用いることで，時間的系列化の下位過程がどのように出現するかを示している。実験Ⅰでは，「パラシュートで落下する」出来事が10枚の絵画に描かれた課題を用いた（付録１）。大学生による時間的系列化を下位過程に分類し，それぞれの出現頻度を分析したところ，Table 1のようになった。これは，試行の前期で統合と予期が多いこと，中期

Table 1　時間的系列化におけるそれぞれの下位過程の出現頻度

下位過程	前期	中期	後期	計
統　合	11	24	22	57
予　期	13	0	2	15
修　正	6	29	68	103
計	30	53	92	175

注）前期はT2からT4，中期はT5からT7，後期はT8からT10。

Table 2　時間的系列化における修正の出現頻度

修　正	前期	中期	後期	計
局　所	1	5	22	28
大　局	1	2	5	8
計	2	7	27	36

注）前期はT1からT2，中期はT3とT4，後期はT5とT6。

と後期では統合と修正が主になること，後期では修正が大幅に増大することを示している。

また，実験IIでは，下位過程の分析をさらに進め，修正について分析を深めた。Fig. 1に示したように，1コマの修正を局所的修正（T 4における⑧や④）とし，2コマ以上の修正を大局的修正（T 7の④）として，修正を下位分類し，それぞれの出現頻度を求めている。ここで用いた課題は，実験Iの絵画から7枚選んだものであった（付録1）。①をP 1に置いて，残りの6枚を正順になるように配列させたため，試行数は6となった。下位過程の出現頻度を求めたところ，実験Iと同じような傾向が認められている。また，修正については，局所的修正が試行の前期から中期，そして後期へと移るに従って増大しているのに対して，大局的修正は試行の後期でしか生起していない（Table 2）。浜谷（1987）は，いわゆる修正行動と暫定的な修正とを区別している。ここで，局所的修正が試行の経緯に関係なく生起していることから，それが暫定的な修正であると考えることは可能であろう。

以上の結果は，時間的系列化の過程のあらすじを示す。すなわち，試行の前期では予期と統合が主で，試行の中期以降では統合と修正が中心となり，試行の後期では修正が増大する。このように，時間的系列化は進む。

3）パターン

どのような下位過程が組み合わされて一連の時間的系列化のパターンが構成されているのであろうか。この点を検討するために，山本・杉原（1991）は大学生を被験者に実験を行っている。この実験の課題は，Fivush & Mandler（1985）とNelson（1986）を参考に作成されたもので，「マクドナルドに行く」（マック課題）と，「スーパーマーケットに行く」（スーパー課題）と出来事を5枚の絵画に分割して描いたものであった（付録2，3）。マック課題の内容は，「男の子がマクドナルドに行き（①），注文し（②），食べ（③），かたづけて（④），店を出る（⑤）」というものであった。スーパー課題の内容は，「男の子がスーパーマーケットに行き（①），カートを選び（②），レジに行き（③），袋に詰めて（④），店から出る（⑤）」というものであった。実験の手続きは，山本（1990）と同様であったが，提示様式の違いが時間的系列化のパターンを変容させることが考えられたので，P 1に①を予め提示する条件と，P 5に⑤を予め提示する条件とを設けた。そのため，試行数は4となった。

Table 3　マック課題とスーパー課題における各パターンの頻度

課　題	パターン				計
	I	II	III	IV	
マック	4	17	—	3	24
スーパー	16	4	—	4	24
	20	21	—	7	48

注）全員が正答者の場合，ランダムな絵画の配列なパターンIIIになりえないので割愛した。

被験者の行った時間的系列化について，予期と修正の

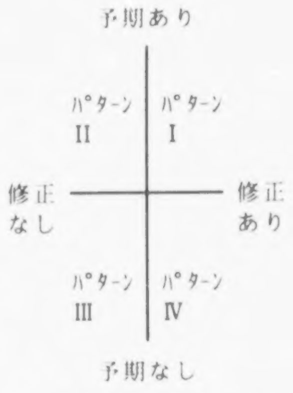
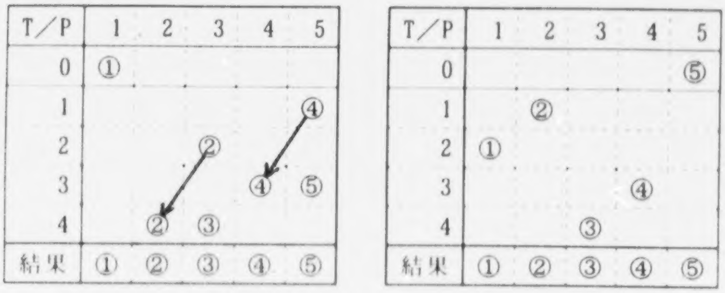
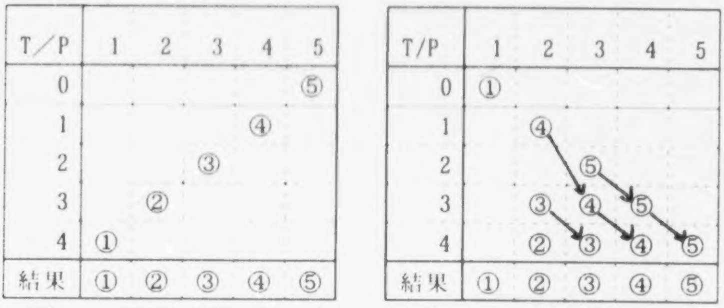


Fig. 2　時間的系列化のパターンの分類



パターンⅠ(発端提示)の例　　パターンⅡ(結末提示)の例



パターンⅢ(結末提示)の例　　パターンⅣ(発端提示)の例

Fig. 3　時間的系列化のパターンの分類例（その1）

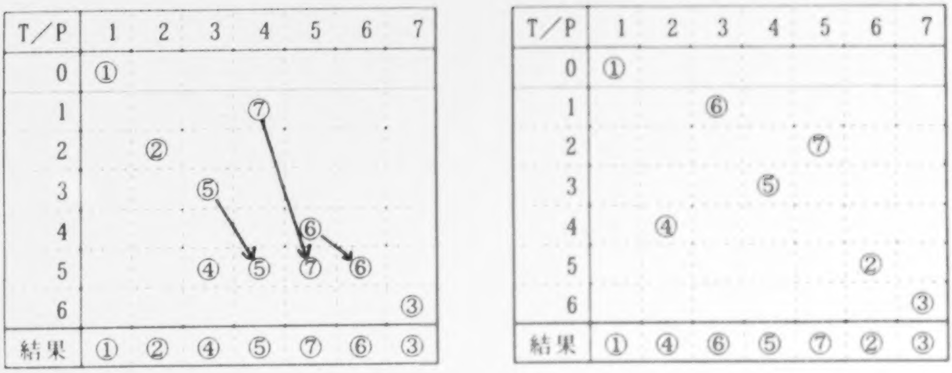
二つの下位過程が含まれているか否かという観点から、パターンを四つに分類した（Fig. 2, 3)。出現頻度について検定を行ったところ、マック課題ではパターンⅡが有意に多く、スーパー課題ではパターンⅠが有意に多かった（Table 3)。ここから、課題の違いによって時間的系列化のパターンが異なることが示された。しかし、提示様式の違いが時間的系列化のパターンに及ぼす効果については認められなかった。また、パターンⅣの頻度は少なかった。ここでは、大学生を被験者としたため、最終的な絵画配列は全て正順になったが、絵画配列が正順にならない場合についても、同様に分類することができる。後で述べるように、山本（1991）は、時間的系列化のパターンがどのように発達するかを検討している（Fig. 3)。

4）パターンに影響を及ぼす要因

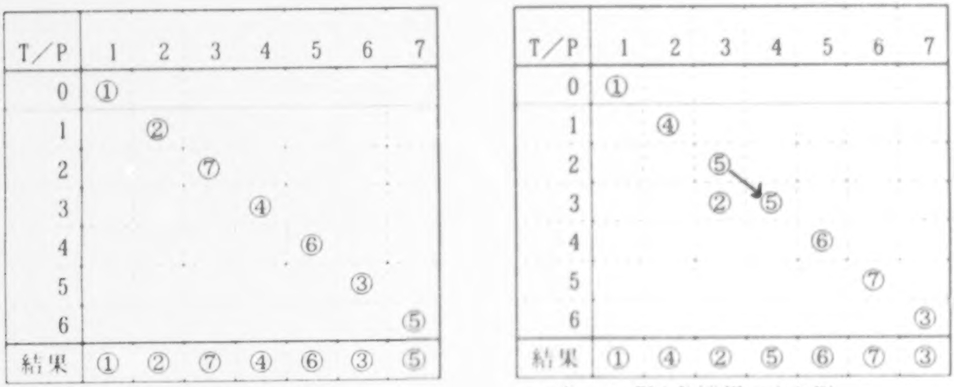
ア）課題要因

上に述べた結果に加えて、山本・杉原（1991）は、時間的系列化過程のパターンが課題差に応じて変化することも示唆している。この実験では、絵画を手渡す際に、内容についての説明を与えなかった。しかし、スーパー課題で被験者から自発的に絵画の内容について質問を受けたが、マック課題ではそのような質問を受けなかった。ここから、マック課題はスーパー課題に比べて、それぞれの絵画間の時間因果的な関係がもともと明瞭な課題であったと考えることができる。このように考えるなら、課題差とパターンとの間に関連については、場面と場面のつながりが明瞭な時にはパターンⅡが多く、不明瞭な時にはパターンⅠが多いと推察することができる。

ところで、山本ら（1991）では、課題や提示様式の違


T／P
1 2 3 4 5 6 7
0 1 2 3 4 5 6
結果 ① ② ④ ⑤ ⑦ ⑥ ③
結果 ① ④ ⑥ ⑤ ⑦ ② ③

パターンⅠ(発端提示)の例　　パターンⅡ(発端提示)の例


T／P
1 2 3 4 5 6 7
0 1 2 3 4 5 6
結果 ① ② ⑦ ④ ⑥ ③ ⑤
結果 ① ④ ② ⑤ ⑥ ⑦ ③

パターンⅢ(発端提示)の例　　パターンⅣ(発端提示)の例

Fig. 4　時間的系列化のパターンの分類例（その2）

いに関係なく，パターンが変化した被験者（変化群）は24名中で14名おり，そのうち，11名においては，変化がパターンⅠとパターンⅡとの間で起こっていた。ここから，パターンの変化のみを考えれば，パターンⅠとパターンⅡの間でパターンが変わった被験者が多いと言える。

イ）発達要因

山本(1991)は，時間的系列化の過程を発達的な観点から分析している。幼児が日常的に経験する出来事として「夕ご飯を食べる」出来事を選び，これを7枚の絵画に分割して描き，課題として用いた（付録4）。これは，「一人の子どもが手を洗い（①），椅子に座って（②），ご飯をもらい（③），ご飯を口に入れて（④⑤⑥），食べ終わる（⑦）」という内容である。被験者は幼稚園の年少児，年中児，年長児であった。なお，データを比較するために，大学生も被験者とした。実験の手続きは，山本(1990)や山本・杉原（1991）と同様であったが，それぞれの絵画の内容を理解させるため，実験者が絵画の内容をあらかじめ教示した。その後，発端の絵画をプロンプトとして提示し，「これに続けて，たけし君がした順番に絵画を並べてね。おかしくなったら，1枚ごとに直してもいいよ」と教示し，絵画を配列させた。

まずはじめに，それぞれの年齢でどれくらいの被験者

Table 4　正答者と誤答者の人数

	年齢			
	年少	年中	年長	大学生
正答者	0	4	6	20
誤答者	20	16	14	0

Table 5　Table 4の調整された残差

	年齢			
	年少	年中	年長	大学生
正答者	−4.000**	−1.867+	−0.800	6.667**
誤答者	4.000**	1.867+	0.800	−6.667**

注）**P < .01, +P < .10

Table 6　各パターンの頻度

年齢	パターン				計
	I	II	III	IV	
年少児	0	10	10	0	20
年中児	7	7	3	3	20
年長児	10	8	2	0	20
大学生	9	1	0	0	10
計	26	26	15	3	70

Table 7　Table 6の調整され残差

年齢	パターン			
	I	II	III	IV
年少児	−4.068**	1.408	3.685**	−1.120
年中児	−0.235	−0.235	−0.829	2.799**
年長児	1.408	0.313	−1.474	−1.120
大学生	3.736**	−1.919+	−1.784+	−0.723

注）**P < .01, +P < .10

が絵画を正順に配列したかを求めたところ，Table 4のようになった。検定の結果，年少児では有意に誤答が多く，年中児では誤答が多い傾向にあり，大学生では正答者が多いことが認められた（Table 5）(1)。年少児から年長児まで，幼児には全般的に誤答者が多かったが，年長児に正答者が約3割いた（20人中で6人）。

次に，それぞれの年齢で，時間的系列化のパターンがどのように現れるかを求めたところ，Table 6のようになった。検定の結果，年少児ではパターンIIIが多くパターンIが少ないこと，年中児ではパターンIVが少ないこと，大学生ではパターンIが多くパターンIIやIIIが少ないことが認められた（Table 7）。ここから，時間的系列化のパターンが発達的に変容することが明らかになった。

以上から，次の三点が示される。第一点は，発達するに従って，時間的系列化のパターンが変化するという点である。結果から，正答者については，幼児でも大学生と同じようにパターンIが多いことが示されるが，誤答者をも含めて発達的にみても（Table 6），年少から年中へ，そして年長へと向かうにつれて，パターンIが増加している。ここから，発達するに従って，時間的系列化のパターンはパターンIに向かうと言うことができる。ただし，幼児と大学生とでパターンが同じであるとは言っても，詳細を比べると全く同一ではない。山本（1991）はパターンIに分類した幼児と大学生について修正数を比較した結果，幼児で修正数が有意に多く，修正の頻度に大きな差があった。これを少ないデータから考察することは難しいが，幼児は修正が未熟なため，修正を繰り返し，その結果として修正の頻度が高まったと考えることはできる。

第二点は，正答者においてパターンIである者が多かった点である。年少児から大学生まで，20名の正答者（全体70名）のうちで，パターンIであった被験者が16名と多く，正答者の80%がパターンIであった。そのうち，大学生は9名（10名中），年長児が4名（6名中），年中児が3名（4名中），年少児が0名（0名中）であった。ここから，正答者に関しては，幼児でも大学生と同じように，パターンIが多いと言うことができる。

第三点は，幼児期の発達段階に共通するような時間的系列化のパターンはありうるという点である。結果では，パターンIIが年少から年中へそして年長へと発達するに

つれても頻度はほとんど変わらなかった。パターンIIが大学生で10名のうち1名（パターンIが10名のうち9名）であることと比べると，この頻度の多さは注目に値する。ここから，パターンIIが幼児期にとって特徴的であると言うことができる。

5）典型的なパターン

ここでは，これまでの知見を踏まえて，時間的系列化の典型的なパターンについて整理しておく。山本(1990)の二つの実験では，時間的系列化を行動面から下位過程に分類し，分析したところ，試行の前期では予期と統合が主で，中期や後期では統合と修正が中心となり，試行の後期では修正が増大した。そして，修正は，局所的修正と大局的修正に分類され，前者が時間的系列化の一時的な留保の過程であると考えられた。このように，時間的系列化の典型的なパターンを示すことはできる。また，これをパターンの分類法に照らし合わせると，パターンIであると言うことができる。また，山本•杉原（1991）や山本（1991）でも，正答者でパターンIが最も多かったことからも示されるように，時間的系列化の典型的なパターンとしては，パターンI，すなわち，予期と統合と修正が組み合わされた時間的系列化のパターンをあげることができる。

III．物語の理解過程

1）典型的な理解過程

物語を理解することは，物語の発端から結末にいたるまでの時間因果的一貫性を読み手が構成することである。ここでは，時間的系列化の過程の分析を踏まえ，物語の理解過程を考察する。理解過程を前期，中期，後期と三つに分けると，前期で読み手は，その後に構成する関係をあらかじめ予期しながら，すでに提示されている画面と現在提示されている画面とが一貫するように理解を進める。中期や後期で読み手は，あらかじめ提示されている画面とその時々に提示される画面とを統合的に理解するが，それらが一貫しない場合，一貫するように関係を修正する(1)。このような理解過程は，予期統合修正型の理解過程と呼ぶことができる。このような理解過程は大部分の読み手の理解を代表していると考えられる。そこで，以下においては，予期統合修正型の理解過程を典型的な理解過程とみなし，課題要因と発達要因がどのような影響を及ぼすかについて考察をすすめる。

2）理解過程に影響を及ぼす要因

ア）課題要因

山本・杉原（1991）では，絵画と絵画のつながりが明瞭であるかどうかということが時間的系列化のパターンに影響を及ぼした。ここから，物語の理解過程と課題要因との関連性を考察することができる。それは次のようなものである。物語がいくつかの画面に分割されて描かれ，それらの画面が進むにつれて，物語が複雑に展開するような場合には，読み手にとっての典型的な理解過程が予期統合修正型であることはすでに示した通りである。しかし，このような典型的な理解過程が，画面と画面のつながり方の違いによって変容するなら，興味深いことである。山本（1991）が示すように，画面と画面の関係が明瞭な場合，読み手の理解過程は典型的な理解過程の前期，すなわち予期統合型の理解過程と同じになる。この場合，読み手は構成する関係をあらかじめ予期しながら，関係が一貫するように理解過程を進める。もちろん，画面と画面の関係が明瞭な場合は，読み手の側からすれば易しい課題状況下であり，そのために修正は必要なかったと考えることもできる。しかし同時に，それだけの理由から，予期統合型を単に修正を含まない理解過程として扱うことは不十分であると考えられる。というのも，予期統合型は修正に依存しない分だけ，予期が過重な役割を果たしていることも考えられるからである。この点を明らかにするためには，予期の役割について詳細な検討が必要であろうが，いずれにせよ，課題要因の違いにより，典型的でない理解の流れが読み手に生じたと言うことはできよう。従って，結論づけることは早計だが，この点から，理解過程の変容にとって課題要因が重要な要因であると推察することはできよう。

それでは，次に，絵画の提示様式と理解過程とはどの

ような関係にあるだろうか。内田（1985）やTversky & Kahneman（1980）によれば，大人においても幼児においても先行情報から後続情報を推論する方が，後続情報から先行情報を推論するよりも容易であるという。これらの知見は，絵画の提示様式が物語の理解過程そのものに影響を及ぼすということを直接に示したものではないが，提示様式が推論の方向に不均衡をもたらすという点において，絵画の提示様式が読み手の理解過程に影響を及ぼすことを示唆する。山本・杉原（1991）では，絵画の提示様式の効果を認めることができなかった。ここでは，発端部か結末部の絵画をあらかじめ提示し，それとつながるように残りの絵画を配列させた。発端部にせよ結末部にせよ，一枚の絵画だけでは，物語の発端情報や結末情報としては不十分であり，それらについての読み手の知識が十分に構造化されていなかったと考えられるので，その点を改めた研究が今後は必要であろう。

いずれにせよ，以上から，課題要因が読み手の理解過程に影響を及ぼすことが示唆される。つまり，課題が質的な違うことによって，物語の理解過程は変化すると推察できる。

イ）発達要因

時間的系列化における発達要因の考察から，まず，読み手が発達するに従って，物語の理解過程は典型的な過程，すなわち予期統合修正型の理解過程に向かうと言うことができる。ただし，読み手が適切な理解を進めた場合，幼児と大学生の理解過程のパターンが同じであると言っても，詳細を比べると同一ではなく，関係の修正の点で大きな違いが認められる。

次に，幼児期の読み手に特徴的な理解過程については，予期統合型の理解過程をあげることができる。ただ，幼児に特徴的な理解過程とは言っても，「劣った」理解過程ではないと考えられる。というのも，画面間の関係が明瞭な場合に，大学生の理解過程がこの理解過程，すなわち予期統合型へ変容するという点はすでに述べたが，このように，大学生でも場合によっては同じような理解過程をたどるという点において，決して「劣った」ものではないと言える。実際，Nelson（1986）は，日常的に経験する出来事については，その知識が十分に構造化されており，幼児でもこの知識を活用することで，次にどんな出来事が起こるかを予期しながら理解できるとしている。ここからすれば，Nelsonの指摘する理解過程と本研究の予期統合型の理解過程が同様の理解過程であると言うことができる(3)。

以上を総合すると，物語の理解過程は予期統合修正型に向かって発達していくと言える。そして，幼児期の読み手に特徴的な予期統合型の理解過程では，特定の条件下，例えば，日常的な出来事を題材にし，それぞれの画面が明瞭につながっているような紙芝居では，大人と幼児とでは時間因果的な一貫性の構成の過程がおおすじで同じであると言うことができる。

Ⅳ．結　論

本研究では，物語には設定から始まり結末にいたるまでの流れがあり，この流れを時間因果的に構成することを物語の理解とみなし，読み手が時間因果的な一貫性をどのように構成するかについての知見を総合してきた。これまでの議論を総括してみよう。

第一は，物語の理解過程についてである。読み手が読みを進めるうちに理解過程は進むとすると，その典型的なものは，次のように，前期から中期，そして後期へと変化する。理解の前期で，読み手はあらかじめ構成する関係を予期しながら，すでに提示されている画面と現在提示されている画面との時間因果的な関係が一貫するように理解過程を進める。中期や後期では，読み手はあらかじめ提示されている画面とその時々で提示される画面との関係を統合的に理解するが，それらが一貫しない場合，一貫するように関係を修正する。

第二は，理解過程に及ぼす課題要因の影響についてである。読み手の理解過程は，通常は典型的な理解過程をたどるが，画面の関係が明瞭な場合は，読み手の理解過程が典型的な理解過程の前期と同じになる。すなわち，読み手はあらかじめ構成する関係を予期しながら，関係

が一貫するように理解過程を進める。このように，課題の違いによって，理解過程は変化する。

第三は，理解過程に及ぼす発達要因の影響についてである。理解過程が典型的な過程になるためには，読み手の発達を待たねばならない。ただ，幼児期全般に渡って特徴的な理解過程がある。

以上，読み手が物語をどのように理解するのかについて，その過程の実態を考察してきた。物語の理解を時間的系列化と見立てて研究を始めたのは，Piaget（Krafft & Piaget, 1925 ; Margairaz & Piaget, 1925）であったが，時間的系列化に着目して読み手の理解過程を考察することは次の成果をもたらした。一つは読み手の理解過程の分析を可能にしたことである。ここで紹介したように，読み手の理解過程を詳細にかつ具体的に分析できるようになった。もう一つは研究対象を広げたことである。つまり，大人と幼児とを比べることが可能になった。このように，読み手が物語をどのように理解するかを研究するにあたって，時間的系列化の観点から捉えることは有効な成果をもたらしたと考えることができる。

文 献

Bartlett, F.C. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology. London: Cambridge University Press.

Bornen, M.T. (1990). Problems brought about by "reading" a sequence of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 189-226.

Brown, A.L. (1976). Semantic integration in children's reconstruction of narrative sequence. *Cognitive Psychology*, 8, 247-262.

Collins, W.A. (1983). Interpretation and inference in children's television viewing. In J. Bryant, & D.R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*. NY: Academic Press.

Fivush, R., & Mandler, J.M. (1985). Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child Development*, 56, 1437-1446.

浜谷直人，（1987）．幼児期の行動の計画化の発達：ゆるやかな構造の問題解決過程の分析．教育心理学研究，35，326-334．

Jenkins, J.J., Wald, J., & Pittenger, J.B. (1978). Apprehending pictorial events: An instance of psychological cohesion. In W.Savage(Ed.), *Perception and cognition: Issues in the foundation of psychology*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Jenkins, J.J., Wald, J., & Pittenger, J.B. (1986). Apprehending pictorial events. In V.McCabe,& J. Balzano (Eds.), *Event cognition: An ecological perspective*. *LEA*.

Kaufman, A.S. (1979). *Intelligent testing with the WISC-R*. John Willy & Sons.

Krafft, H., & Piaget, *J*. (1925). La notion d'ordre des événements et test des images en désordre chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Archives de Psychologie*, 19, 306-349.

Margairaz, E., & Piaget, J. (1925). La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 19, 211-239.

Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. LEA.

Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. London: Routledge & Kagan Paul.

Smith, R., Anderson, D.R. & Fischer, C. (1985). Young children's comprehension of montage. *Child Development*, 56, 962-971.

Stein, L.N., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O.Freedle(Ed.), *Advances in discourse processes : (Vol.2)*: New directions in discourse processing. Northwood,NJ : Ablex.

高木和子．(1979)．幼児の物語理解におよぼすメディア特性の影響．読書科学，22，1-9．

高木和子・丸野俊一．(1982)．情報の読みとりと統合化（その1）：幼児における目標構造の把握を中心として．第24回日本教育心理学会大会発表論文集，620-621．

Trabasso, T. (1991). The development of coherence in narrative by understanding intentional action. In G.Denheiere, & J.P. Ross (Eds.), *Text and text processing*. North Holland, Elsevier Science Publishers B.V.

Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1980). Causal schemas in judgments under uncertainty. In M. Fischerman (Ed.), *Progress in Social Psychology*. Hillsdale, N.J., LEA.

内田伸子．(1985)．幼児における事象の因果的統合と産出．教育心理学研究，33，124-134．

内田伸子．(1983)．絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割．教育心理学研究，31，303-313．

山田兼尚．(1983)．問題解決．磯貝芳郎・柏木恵子・小嶋秀夫・木村駿道・清水御代明・高橋恵子（編），児童心理学の進歩，12，103-127．

山本博樹．(1993a)．テレビアニメにおけるカット技法の実際．発達心理学研究，4，136-144．

山本博樹．(1993b)．幼児のテレビ物語の理解を支える基礎過程：静止画を用いた再構成課題による検討の試み．文教大学人間科学研究，15，14-20．

山本博樹．(1993c)．場面展開と幼児の物語理解：どのような認知過程が関係するのか？ 第35回日本教育心理学会発表論文集，289．

山本博樹．(1992)．主人公の目標構造の教示が幼児による絵画配列に及ぼす効果：継時的理解に及ぼす教示の効果の明確化．読書科学，36，42-51．

山本博樹．(1991)．映像事象の系列的編集：幼児の編集過程における誤答パターンの分類と分析．読書科学，35，72-79．

山本博樹．(1990)．映像事象の系列的編集：編集過程の分析と編集単位の同定．ディスコースプロセス研究，2，67-76．

山本博樹・杉原一昭．(1991)．映像事象の系列的編集：編集過程の分類と分析．筑波大学心理学研究，13，169-174．

注

(1) 新たにTable 4の出現頻度についてχ^2検定を行ったところ，偏りに有意差が認められたため（χ^2（3）=48.43，$p<.01$），残差分析を行った（Table 5）。同様に，Table 6についても，出現頻度のついてχ^2検定を行ったところ，有意な偏りが認められたので（χ^2(9)=37.67，$p<.01$），残差分析を行った（Table 7）。

(2) 修正には二通りのやり方がある。その一つは，すでに提示されている画面とその時々に提示される画面が一貫しないような状態を読み手が一旦留保し，暫定的に関係の修正を進めるやり方である。もう一つは，このやり方でも一貫しない状態が続く場合であり，このような場合，読み手は一貫するまで，必要に応じて大幅な修正を何度でも加えるやり方である。

(3) Brown（1976）は前操作期の幼児が独自のやり方で物語を理解できることを示唆し，そのような発達段階を準論理の段階と命名している。また，内田（1983）や高木・丸野（1982）は，幼児が物語を理解する際に積極的に出来事についての知識を用いていることを示し，山本（1992）も同様の知見を示している。これらを総合すれば，幼児の理解過程において知識構造が重要な役割を果たし，それが予期という形で独自の理解過程に反映していると推察できるが，これは本稿の目的ではないため，別稿にゆずることとする。

謝 辞

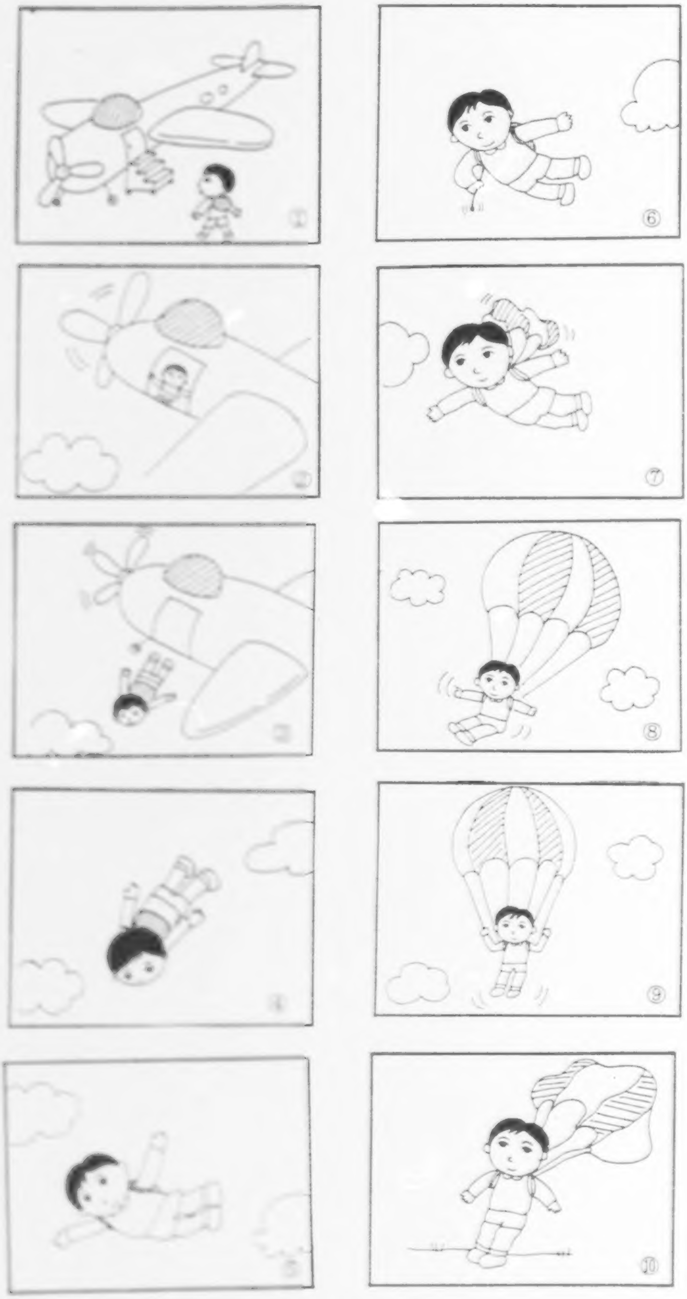
この論文をまとめるにあたって，ご指導を賜った文教大学教育学部池田進一先生，貴重な意見をいただいた筑波大学心理学研究科大沼聡君に心より感謝いたします。

SUMMARY

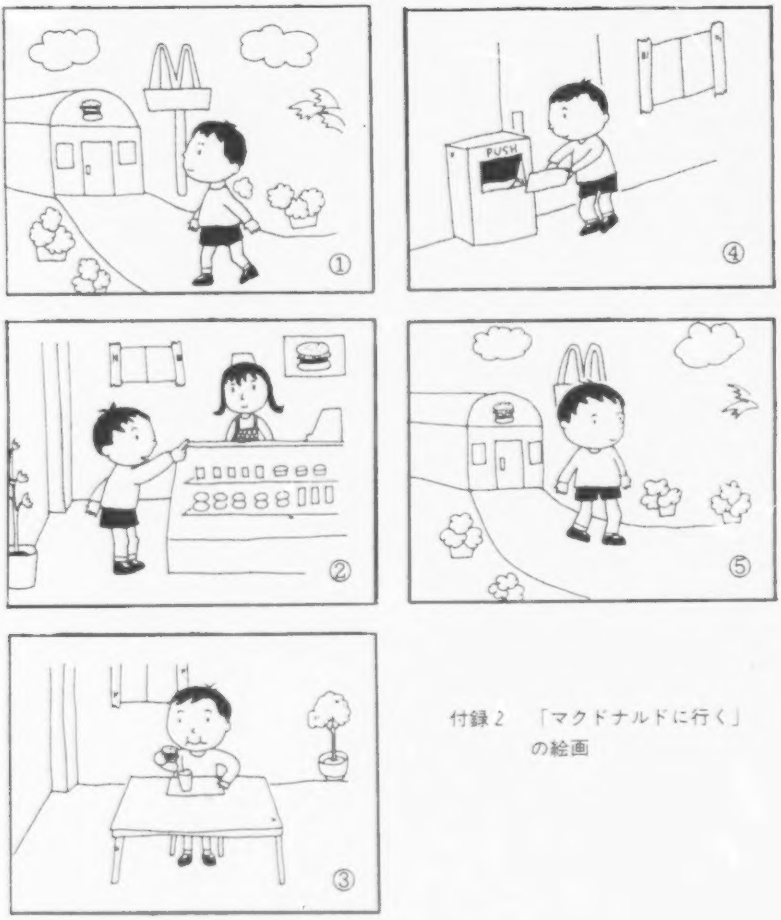
This study identifies how readers comprehend a story, and the processes that effect the comprehension. A story may be conceived as a stream, from its beginning source to its ending. Story comprehension involves the construction of temporal and causal relationships. When the comprehension effort is applied to a complex story that develops gradually there are three phases in the process. In the first phase the reader attempts to comprehend relations between perceptions by anticipating what these relations might be. In the second and third phases the reader builds comprehension by integrating and modifying these relations. This typical pattern is identified as an anticipation integration modification pattern.

When the relation between perceptions are more explicit the comprehension process is similar to the first phase. Under less complex conditions accurate comprehension is attained by anticipating the relationships between perceptions. This comprehension pattern is identified as an anticipation integration pattern.

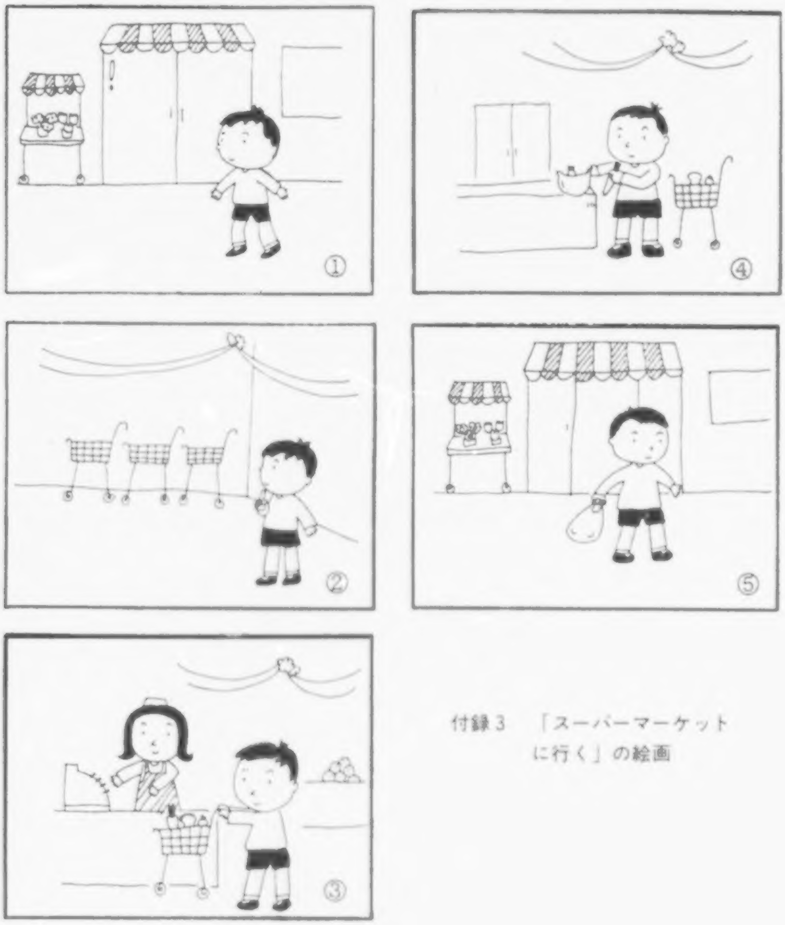
These findings indicate that story comprehension changes with the complexity of the story and with the age levels of the readers. The typical pattern for preschoolers is the anticipation intergration pattern.


①
②
③
④
⑤
⑥
⑦
⑧
⑨
⑩

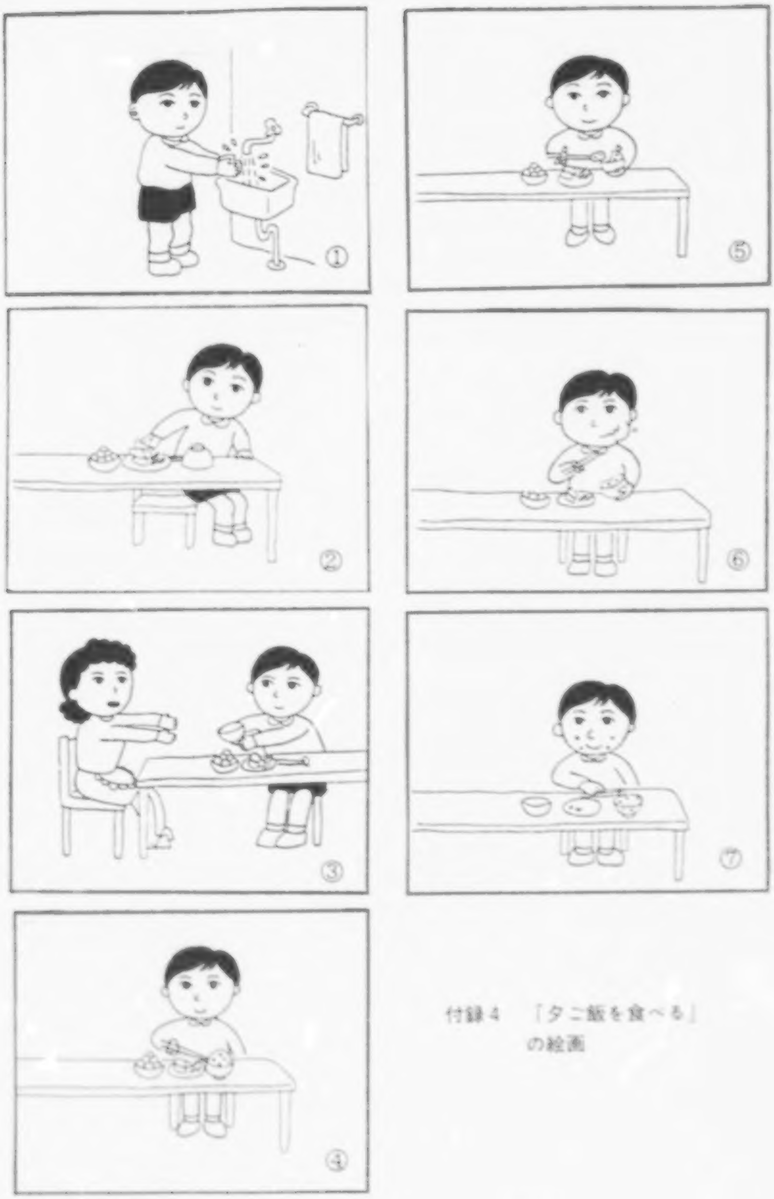
付録 I　「パラシュートで落下する」の絵画



付録２　「マクドナルドに行く」
の絵画



付録3　「スーパーマーケットに行く」の絵画



付録4 「夕ご飯を食べる」
の絵画

「読書科学」編集規程

本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻とし，原則として4号に分けて発行する。

本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。

本誌は，原著論文，実践報告，シンポジウム，展望，資料，文献紹介，学会情報，会務報告などの欄を設ける。

原稿は，未だ他に公刊されないものに限る。

原稿は，編集委員会の選考を経て掲載する。また，原稿に添削を加えることがある。ただし，大きな変更は，執筆者と相談する。

印刷の体裁は，編集委員会に一任する。

図・表など，特に費用を要するものは，執筆者の負担とする。

原稿執筆者には，掲載誌10部を贈呈する。

本誌に掲載された論文は，無断で複製あるいは転載することを禁ずる。

本誌の編集事務についての通信は，日本読書学会編集委員会（〒112　東京都文京区大塚3－29－1筑波大学学校教育部国語教育研究室内）で受けつける。

「読書科学」執筆要項

論文の長さは，原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。

原稿は，横書きとし，提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。

叙述は，科学論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最小限にとどめ，本文と図・表の無意味な重複をさけること。

図は，そのまま製版できるように，半透明の用紙に黒インクで書くこと。

主要な用語，外国の人名，地名などの固有名詞は，原語を初出のときだけに付けること。

数字は，算用数字を用いること。

原稿には，要約を200字以内に付すること。

引用文献は，論文の最後に，アルファベット順に一括して付すること。

文献の記述形式は，次のようにすること。

a　単 行 書

　著書　書名　出版社　出版年　ページの指示

b　編さん書中の論文

　著者　論題名（著(編)者　書名　出版社　出版年　ページの指示）

c　雑 誌 記 事

　著者　論題名　誌名　巻　号　ページの指示　年　月　日（注，外国雑誌名は，イタリックの指示をすること）

論題，所属，氏名の英文を付すること。

原著論文については，英文の要約を付すること。要約の長さは原則として600語以内とするが，編集委員会が必要と認めた時はこれを越えても差しつかえない。

英文の要約は，次のようにする。

a　白紙に，1行おきにタイプする。

b　必ず邦訳を添えること。

c　英文に熟達した人の校閲を経ていること。

原稿は日本読書学会編集委員会（〒112　東京都文京区大塚3－29－1筑波大学学校教育部国語教育研究室内）あてに3部送付し，そのほかにコピーを1部，執筆者の手元に保管すること。

Vol. 38, No. 2 July, 1994

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**
President: Yasumasa Sato **President elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS
Shinichi Ikeda
Katsumi Tokuda
Shobi Inoue
Hajime Narushima
Takashi Kuwabara
James M. Furukawa
Takahiko Sakamoto
Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS
Shuntaro Arisawa
Takashi Ezure
Norihiko Kitao
Nobuyoshi Shikanai
Masaharu Fujita
Jun Yamada
Toshimichi Ishihara
Yoshitake Oshiro
Soichi Goto
Hisayoshi Shuto
Mariko Murai
Hideo Yorozuya
Yasuchika Imai
Michio Onishi
Tsuneyoshi Goto
Kazuko Takagi
Shozo Muraishi
Nobuko Uchida
Akira Okada
Kunio Kobayashi
Satoshi Tanaka
Yoshitsugu Mochizuki

CONTENTS

Feature Article

Creating an attractive school library ························ *HORI, Masanobu*······43

Original Articles

The effects of expertise on understanding cartoon signs ······*MURATA, Natsuko*······48
Interpreting "vacancies" in fictional texts ························ *TANDOH, Hirofumi*······58
The construction of temporal and causal relationships in story comprehension ························ *YAMAMOTO, Hiroki*······67

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第38巻 第2号
〈通巻 第148号〉
平成6年7月1日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会
発行人 日本読書学会
発行所 日本読書学会
〒112 東京都文京区大塚3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替00160-8-3213番

印刷・勝美印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第38巻 第3号（通巻 第149号）平成6年10月1日 発 行（季刊）

特集・学校図書館の活性化（III）
読書センターとしての図書館の活用　荻原尚子
中山厚子
原著
映像の形式と理解　青山征彦
「文体干渉」に関する考察　浅田孝紀
日本語教育におけるローマ字使用批判の論理的根拠に関する言語心理学的考察　玉岡賀津雄
メンツェル・バーバラ
授業記録
独白を含んだ読みが生徒の理解の様態にどのように影響しているか　田中勝

149

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

特集・学校図書館の活性化（Ⅲ）

読書センターとしての図書館の活用
――読書意欲のある子どもを育てる――
埼玉県浦和市立上木崎小学校　荻原尚子
埼玉県教育局北足立南部教育事務所　中山厚子　83

原著

映像の形式と理解　筑波大学　青山征彦　87

「文体干渉」に関する考察
――古典教育基礎論として――　目白学園中学校・高等学校　浅田孝紀　98

日本語教育におけるローマ字使用批判の論理的根拠に関する言語心理学的考察
松山大学　玉岡賀津雄
佐賀大学　メンツェル・バーバラ　104

授業記録

独白を含んだ読みが生徒の理解の様態にどのように影響しているか
――中島敦「山月記」を対象として――
神戸市立神港高等学校　田中　勝　117

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会長（理事長）　佐藤泰正
副会長（副理事長）　福沢周亮
常任理事　桑原　隆　阪本敬彦　鳴島　甫　湊　吉正　村石昭三
理事　有沢俊太郎　井上尚美　今井靖親　大村はま　岡田　明
倉澤栄吉　高木和子　田近洵一　徳田克己　野地潤家
塙　和明　増田信一　横山範子

監事　平沢　薫　山本晴雄

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田進一　井上尚美　桑原　隆　阪本敬彦　徳田克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原敏道　今井靖親　内田伸子　江連　隆
大城宜武　大西道雄　岡田　明　北尾倫彦　後藤惣一
後藤加充　小林国雄　鹿内信善　斉藤久義　高木和子
田中　敏　藤田正春　村井万理子　村石昭三　望月善次
山田　純　芦屋秀雄

The Science of Reading, Vol.38 No. 3 (1994)

特集・学校図書館の活性化

読書センターとしての図書館の活用

——読書意欲のある子どもを育てる——*

埼玉県浦和市立上木崎小学校　荻　原　尚　子
埼玉県教育局北足立南部教育事務所　中　山　厚　子**

1　読書センターとしての学校図書館

学校図書館の基本的役割は，児童生徒の知的理解を増進し，人間形成や情操を養うことである。学習指導要領にも，児童生徒の自己教育力を高める等の観点から，総則の中に「学校図書館を計画的に利用」することや，新たに学校図書館の「機能の活用に努めること」が明示された。学校図書館の基本的役割は，社会情勢や学校教育に対する期待の変化によって，重点の置かれ方が変わってくる。今日は教育メディアの多媒体化，教育方法の多様化に伴い，メディアセンター，学習センターとしてのあり方に重点が置かれているが，むしろ読書センターとしての機能の充実を図るべきだと考える。

児童生徒が自発的に自分で本を選んで行う読書，楽しんで自発的に行う自由な読書ほど，言語能力の発達に寄与する程度が高いと考えるからである。

児童生徒は，読書することで断片的な知識の吸収，記憶をするのでなく，作品をそのままに全言語として読んでこそ楽しく，面白く，感動する。そのために，各教科等で，課題解決学習や「調べ学習」（調べる活動を取り入れた一連の学習課程をさす。仮称）等を取り入れ，疑問や課題の解決のために図書資料を活用するという「場」を設定することを図りたい。学校図書館を計画的に利用したり，学校図書館の機能の活用に努めることは，児童生徒が主体的に必要な知識や情報を獲得していく態度や能力を身につける「場」をつくることととらえている。

学校図書館の環境を整備し，各教科等及び全教育活動のなかで，学校図書館の機能を高める活動を積極的に展開することで，児童生徒が楽しんで，自主的に読書し，洞察を得る読書，イメージを豊かにする読書の指導が定着することを目指したい。

ここでは，埼玉県浦和市立上木崎小学校の，学校図書館の活用の実践の例をご紹介したい。

2　浦和市立上木崎小学校図書館の取り組み

浦和市立上木崎小学校は，昭和27年開校，学級数21，児童数689名の中規模校である。「豊かな心を持ち，自ら進んで学習できる子」を教育目標に掲げ，昭和64年頃から少しずつ図書館の整備と，児童委員会を中心とした図書館教育に取り組んできた。平成６・７年度埼玉県学校図書館協議会の研究校として，全職員で読書指導を中心とした研修を進めている。図書館の特色としては次の３点があげられる。

(1)　複数図書館の設置

図書館は２つある。１つは，３年生以上が使用する図書館で，校舎のほぼ中央に位置し，常時開館されている。各学級の図書の時間が週１時間割り当てられており，国語の発展学習や社会・理科の学習などによく利用されている。空いているときには常時利用できるようになっており，他には，生活科や図工科の参考資料の利用が特に

---

* Using the school library as a reading center fostering the love of reading in children.

** OGIWARA, Naoko (Kamikizaki Elementary School, Urawa-shi) and NAKAYAMA, Atsuko (Kita-adachi Nanbu Local Education Office, Saitama Prefecture)

多い。国語，社会，理科，家庭科，保健等，調べ学習の利用も試みられているが，十分対応できる資料がそろえられているとは言いがたい。資料を充実させることが今後の課題である。

2つめは，多目的ホールの一角にある低学年用図書館「なかよし文庫」である。カーペット敷に低い書架，座り机やカーテンを低学年向きのインテリアにし，寛いだ気分で読書をすることができるよう配慮している。

主に，絵本や幼年童話，図鑑や低学年用百科事典が配架されているが，読みかけの本は教室に貸し出すという方式をとっている。雨降りの業間休みには，自由に読書をしたり，図書委員や担任教師の読み聞かせを聞いたりしている。

秋に行われる図書館祭りには，お話会や本のバザール（古本市）の会場にもなっており，楽しい読書の場として，低学年児童に親しまれている。

(2) 児童図書委員会の活動

児童の組織として図書委員会があり，5・6年生の各クラスから3～4名の委員が選出され，約25名の児童が活動している。

図書委員会の常時活動としては，従来から行われていた図書の貸し出し，返却の事務，図書室の整理，図書館ニュースの発行等があるが，数年まえから11月に図書館祭りの行事を行うようになってからは，図書委員会の活動が活発になり，委員一人一人の意識が高まり，自発的な活動が目立つようになってきた。その活動例は次のようである。

① 本のバザール

家庭から不要になった本を持ち寄って，お互いに交換する古本市である。選書の目を養うことと本を大切にする心を育てることのねらいはひとつである。バザール当日は，真剣に本を選び，うれしそうにその本を持ち帰る子どもたちの姿で賑わう。図書委員は，バザール宣伝用のポスターを作り，引き換え券を発行する。担当のクラスの本を集めたり，陳列や引き換えの仕事をしたり，かなり忙しいが，休み時間を返上してまでも，熱心に運営に参加している。

6年女子図書委員の感想

5・6年生の本がちょっと少なかったけれど，ほとんどの人が本を持ってきてくれたのでよかったです。どうやって本を選べばよいか迷っている子たちに，本の紹介をしたり，どんな本がほしいのかを聞いたりして，声をかけました。始まると同時に，人がつぎつぎに来てくれたので，ちょっとあせってしまいました。来年もこの調子でやれば，きっと成功すると思います。低学年の人たちにもわかりやすく，やさしく話せたと思います。

② 図書委員による読み聞かせ—大型絵本の作成

毎年図書委員会担当の教師を中心に，実際の絵本の大きさの大型絵本を作成し，図書館祭りの期間中に行われる読書会で，児童委員が読み聞かせをしている。これまでに，『花さき山』『やんすけとやんすけとやんすけと』『身沼の竜』の3作品を発表してきた。

担当の児童は，休み時間や早朝を利用して根気よく練習を重ね，初めはたどたどしく読んでいたり，ページをめくるタイミングが合わなかったりで苦労も多かったが，次第に自信をつけ，発表当日は，照明の光と音響の効果も加わって，全校の児童をすばらしい物語の世界へと引き込むことができるまでになっていった。

大型絵本の作成をし，読み聞かせをしている

発表を聞いた児童の感想

「大がたえ本の『やんすけとやんすけとやんすけと』をとしょいいんの人に読んでもらいました。きょ年の『花さき山』よりずっときれいで，色がついていました。この話はとてもおもしろいです。最後には，やんすけがいっぱい出てくるからです。わたしはやんすけは勇気があるなと思いました。わたしはやんすけみたいに，つぼのようなものの中にとびこめません。つぎにだいめいについてですが，やんすけがつぎつぎとでてくるので，『やんすけとやんすけとやんすけと』とつけたのだと思いました。としょいいんの人がとてもわかりやすく読んでくれました。」

図書委員による読み聞かせは，この他にも，“雨降りなかよし文庫” で低学年を対象に行われている。雨降りの業間休みには，仲良し文庫で１年生を膝の上にのせて読み聞かせをする高学年の児童の微笑ましい姿が見られる。「雨降りなかよし文庫をとても楽しみにしているようです。」という保護者からの感想も寄せられるようになり，１年を通じて子どもたちの楽しい図書館行事のひとつとして定着してきた。

雨降りなかよし文庫

(3)　浦和市立図書館との連携

浦和市立図書館は上木崎小学校と約２キロメートルの距離にあり，児童の足で30～40分，自転車で10分，バスで５分で行けるので，比較的近く，利用するのに便利である。

学校図書館の年間計画の中に，浦和市立図書館との連携行事を位置づけ，年度当初及び年度末には，市立図書館員と学校図書部との合同の話し合いを持ち，年間計画等の調整をしている。今までは，４年生が図書館を訪問し，図書館のオリエンテーションを受け，貸し出しカードを作っていたが，今年度からは，１・２年生のお話会，３年生のブックトーク，図書館訪問，５・６年生の市立図書館での調べ学習等，全学年の連携行事を年間計画の中に取り入れ，実践している。

児童は，身近にある公立図書館のしくみや役割を知ることで，市立図書館に親しみ，学ぶ場として，市立図書館に頻繁に足を運ぶようになった。児童は，読書することに親しみを増し，気軽に読書したり，調べたりしている姿を，学校でも見かけるようになった。

２つの異なる機関が連携をもつことで，お互いの機関の特性を生かし合い，理解し，協力し合っていくことで，読書センターとして，子どもたちの読書生活を支えるという共通の役割を果たすことができる。２つの異なる機関が連携をもつことによる困難もあるが，現代社会での読書の重要性を考えると，そのことは容易に乗り越えなければならないものと考える。

3　教科学習の実践から

(1)　６年生社会科「戦争と新しい日本の出発」の調べ学習

一人一人が自分の学習課題を立て，その課題を解決するために，図書館の資料を活用するという学習方法をとった。グループ学習を取り入れたので，グループの課題についても同様に進めた。学校図書館の利用はもちろんであるが，市立図書館の団体貸し出しを利用し，問題意識に応じた複数の資料をもとに，調べ学習が進むように工夫した。児童はノートに調べたことをまとめ，レポートにして発表したり，新聞や紙芝居や劇にして発表したりした。教師が一方的な説明をする授業では見られない意欲的な学習活動が展開された。

疎開について発表した児童のレポート

「昭和19年の夏休みから国民学校生徒の集団生活疎開が始まったそうです。出発の日は校庭で，そ開する子，そ開しないで残る子や先生方が一緒になり，お別れ会を開いたそうです。全員がそ開するわけではなく，残る子どももいたそうで，空襲を受けて死んでしまい，二度と会えなくなってしまう友達もたくさんいたということです。都会に残った親は自分が空襲で死んだときのことを考えて，子どもの引き取り場所を，白い布きれに書いて上着にぬいつけて送り出したそうです。

そ開先では，大きな旅館などで授業を受け，ねるときは，みんなでまくらを並べて，せんべいぶとんでねたということです。せんべいぶとんはずっと使っていたため，ぺっちゃんこになったふとんのことです。戦争が終わって子どもたちが家に帰ったとき，焼けてしまっていて帰る家のない子がたくさんいたということです。」

児童は，自分で作った資料や友達が作った資料に感動し，互いに学び合い，苦しみを乗り越えた後の楽しみを味わっていたようである。

(2)　3年生国語科「エルマーとらに会う」の発展読書

夏休み目前の読書教材である。読解中心ではなくこの物語の持つおもしろさを生かしながら，読書学習を試みた。

この教材はルース＝スタイルス＝ガネット作「エルマーのぼうけん」全14章のうち第5章の1部を抜粋したものである。勇気と才知を兼ね備えた少年エルマーが活躍する物語，スリルとユーモアにあふれ，子どもたちの冒険心をくすぐり，心を強く引き受けずにはおかない。次々と出会うとらや，さいや，ライオンやゴリラ等の動物と，エルマーのやりとりを生かすため，パネルシアターを取り入れてみた。

グループごとに「エルマーのぼうけん」を読み，ある程度あらすじがわかった段階で各章ごとの読み手と，パネルを操作する人を選んだ。子どもたちが大好きな話だけあって，読み手も繰り手も希望が殺到した。大きなゴリラやリボンでおしゃれしたライオンの登場には歓声が上がり，子どものパネルシアターはなごやかな雰囲気の中で行われた。学習後はさらに「エルマーとりゅう」「エルマーと16ぴきのりゅう」の本を紹介し，夏休みの読書の意欲づけをした。

4　つけたい力を明確にし，さらに，充実を図る

上木崎小学校の図書館教育は，過去7年間の間に図書部を中心に展開されてきた。明るく使い易い図書館では，休み時間にも熱心に読書する子どもたちが増え，また，図書館や図書館の本を教材にした授業をする教師が増えている。

本年度から浦和市立教育研究所の図書館情報ネットワークが動きはじめた。浦和市立教育研究所と学校を結ぶネットワークである。

職員室の教師の机の上に様々な分野の本が動くようになった。調べ学習が教師も児童も身近になってきている。つけたい力を明確にした上で，ネットワークの活用にも力を入れ，子どもたちの旺盛な好奇心に応えられ，夢や想像力を育む，魅力的な学校図書館を創っていきたい。

The Science of Reading, Vol.38, No. 3 (1994)

映像の形式と理解*

筑波大学　青山征彦**

はじめに

映像の理解には，映像の内容の理解とともにカットやズームといった，映像の形式の理解が必要となる。このことを端的に示すのが映画監督ルネ・クレールが挙げる次の例である。

「わたしはある日，映画を一度も見たことのない五歳の子どもと試写室にいた。スクリーンのうえでは一人の貴婦人が広間で歌を歌っていた。映像の流れは以下のごとくつづいた……。ロングショット――広間。婦人はピアノの傍らに立っている。暖炉の前にグレートハウンド犬が寝そべっている。クローズアップ――歌う婦人。クローズアップ――彼女を見つめる犬。この最後の映像で，子どもが思わず驚きの叫びをあげた――『あっ見て！女の人が犬になっちゃったよ。』」(Clair (1970)，沢野 (1987) より引用)

この例が示すように，映像の形式の理解は，映像の理解の成立に不可欠な要素であるとさえ言える。しかし，映画やテレビといった旧来のメディアに加え，ホームビデオの普及やパーソナル・コンピュータのマルチメディア化など，映像を扱うメディアは増加の一途をたどっているにも関わらず，映像の形式が理解にどのような影響を与えるかは，心理学的に十分検討されていない。研究そのものがあまり多くないのに加えて，一部を除いては体系だったものとも言い難い，というのが現状である。

そこで，この分野の体系だった研究の一助となることを企図して，映像における形式と理解との関連を考える上で重要と思われる研究を紹介することとしたい。加えて，現時点までの研究の成果を検討することで，このような立場の研究が，今後どのような方向に向かっていくべきかを考察するのが，本論文の目的である。

1．映像の形式(1)

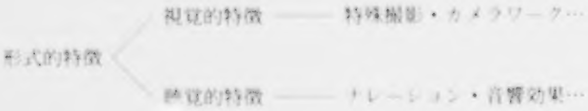
それでは，映像の形式とは何だろうか。例えば，冒頭でも挙げたようなカットやズームといったカメラワークが，これに含まれるだろう。カンザス大学の研究チームであるCRITC (Center for Research on the Influence of Television on Children) は，これらを形式的特徴 (formal features) と呼び，発達心理学的な視点から検討を続けている (e.g. Wright & Huston, 1983)。彼らの言う形式的特徴は，こうしたカメラワークなどの視覚的特徴と，ナレーションや音響効果といった聴覚的特徴とに大別される (Fig. 1 (a) 参照)。

一方，無藤 (1987) は，映像の理解に関する研究を紹介するにあたって，映像の形式に着目した研究と，映像の内容に着目した研究とを区分している。この場合の形式にはカットやズームといった視覚的特徴の他にも，アニメーションやドラマといった番組のジャンルも含まれるなど，より広い範囲として捉えられている (Fig. 1 (b) 参照)。

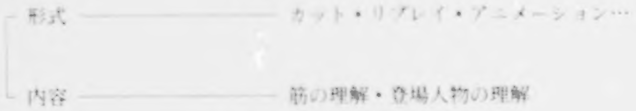
このように様々な定義を整理するために，映像理解に影響する要因の分類を，新たに提案したい (Fig. 1 (c) 参照)。基本的な枠組みは上述の先行研究に従っているが，映像の形式のうち，視覚的特徴について二つの下位区分を設けている。一つはカットやズーム，パン(2)など番

---

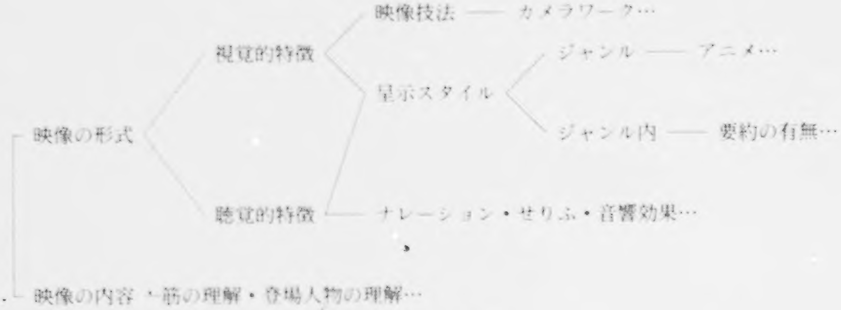
* Film forms in the comprehension of films.
** AOYAMA, Masahiko (University of Tsukuba)


形式的特徴
視覚的特徴
特殊撮影・カメラワーク…
聴覚的特徴
ナレーション・音響効果…

（a）CRITCの分類


形式
カット・リプレイ・アニメーション…
内容
筋の理解・登場人物の理解

（b）無藤（1987）の分類


映像の形式
視覚的特徴
映像技法
カメラワーク…
呈示スタイル
ジャンル
アニメ…
ジャンル内
要約の有無…
聴覚的特徴
ナレーション・せりふ・音響効果…
映像の内容
筋の理解・登場人物の理解…

（c）本稿の分類

Fig. 1 映像の理解に関わる要因の分類

組内容にかかわらず用いられる映像技法である。これは、形式的特徴の中の視覚的特徴と同様の対象を指す旧来からの用語である。もう一つは、呈示スタイルである。これは、映像技法とは異なり、より内容に関連した形式であり、具体的には映画や番組のジャンルが持つ形式を指すものとして、新たに提案される。例えば、子どもは同じメッセージを持つ大人向けの形式の番組より、子供向けの形式の番組を選好して視聴する (Campbell, Wright & Huston, 1987) といった、ジャンルそのものが持つ形式がこれにあたるだろうし、さらには、ニュースの最後に要約をするかどうか (Perloff, Wartella, & Becker, 1979; Bernard & Coldevin, 1985) などの、ニュースというジャンルの内で用いられる方略も、これにあたるだろう。このことは、例えば要約を口頭でするか、文字を写す形にするか、といった問題を生むため、呈示スタイルは聴覚的特徴とも関連する。

2．映像技法

以下ではこの区分に従って、映像の形式が理解や記憶に与える影響を検討した研究を紹介する。最初に採り上げるのは、映像技法である。映像技法には上述のようにカットやズーム、パンなど様々なカメラワークや、特殊撮影などの技法が含まれるが、現在までの研究の中心はカットにあるといってよく、カット以外の技法はほとんど採り上げられていないのが現状である。そこで、本節ではカットに関する研究を概観した後に、それ以外の映像技法に関する研究を見ていくことにしたい。

2．1．カット技法

カットはテレビや映画で数多く見られる技法である。日本のテレビで放送される様々なジャンルの番組でのカットの生起頻度を調査した山本 (1990a) によれば、ワイドショーで10秒に0.72回、ニュースや時代劇で1回前

後であるのに対し，クイズやアニメでは10秒に２回強など，カットの頻度には番組のジャンルによる違いが認められる。また，アメリカの研究でも同様の基準で2.8回という生起頻度が観察されている（Smith，Anderson，& Fischer，1985）。山本（1993a）の指摘するとおり，この調査は１番組のみを対象としており，サンプル不足の感は拭えないが，やはり，かなりの頻度でカットが生起していることを示す結果と言えよう。

2.1.1．カットの分類

このように数多く観察されるカットには，いくつかの分類が提案されている。最も代表的なものはMetz（1968、山本（1993c）より引用）による分類で，カットの前後のショットがどのように結びついているかを時間・空間・物語性の三つの基準から分類するものである。一つめの時間に基づいた分類の結果として，カットの前後で時間が変化しない同時カットと，時間の変化する継時カットとが区別される。

これを出発点とした分類の一つに，山本（1993a）のものがある。これは同時カットと継時カットをまず大別し，さらに，後者についてもう３段階の区別を提案するものである（Fig. 2参照）。

このように前後関係を重視した山本（1993a）の形式的な分類に対して，Kraft（1986）は，機能による分類を提案している。これは継時的カットの機能を，物語を分節化して構成するという統語的機能と，カットすることで内包的・感情的特性が変化するという，レトリックとしての機能とに大別するものである。

2.1.2．継時的カットの機能

上述の二つの分類が，ともに細かな区分を設けていることからも明らかなように，今まで研究の焦点とされてきたのは継時カットである。山本（1993a）も指摘するように，継時的カットは物語の展開を示す，という基礎的な役割を果たすものであり，それゆえ重要な研究対象であることは間違いない。そこで，本節では，Kraft（1986）の分類に基づいて，統語的機能とレトリックとしての機能という，継時的カットの二つの機能に対する研究例を，紹介することとしたい。

Carroll & Bever（1976）は継時的カットの統語的機能を検討した古典的な研究である。彼らの仮説は，映像の処理は基本的に文章の処理と同様で，視聴者はカットのような構造的な境界まで処理を続け，境界にぶつかるとそれらを全体的・抽象的な形に再符号化するだろう，というものだった。この仮説からは，構造的な境界の後に呈示された映像の方が，再認判断に要する時間が短くなることが予測されるので，この予測が実験で検討された。実験では大学生を被験者とし，①フィルムを行為の変化で２つに分けるタイプ，②カットで分けるタイプ，③両方含むタイプの３種類のフィルムが呈示された。その結果，カットや行為の後では，カットや行為の前に比べて判断時間が短かくなることが示され，予測は支持された。このことはカットの出現により，前半のシーンがより抽象的な形式に符号化しなおされてしまうために，直接記憶から失われてしまったことを示唆する。また，カットを含むタイプ（上記②と③）の方が，行為の変化だけの

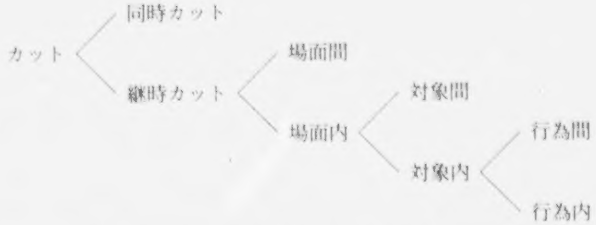


Fig. 2　カットの形式的な分類（山本，1993）

タイプ（上記①）よりもフィルムの後半に対する判断時間が短かったことから、カットが分節化を決定することが示唆された。

一方、この結果に異議を唱えたのが、Kraft (1986) である。彼は8つの行為系列について、カットあり／なし×活動が単一／複数の4バージョンのフィルムを作成し、これらを大学生に呈示した。その結果、SD法の評定値からは、カットがあるか活動が複数の方が興味深く、活動的で、力強く、速いと評価されることが明らかになった。また、交互作用の分析から、カットの方が影響力を持つことが示された。このようなカットの効果は、特に単一の活動にのみ有効であることが、選好度からも示されている。つまり、カットのレトリックとしての機能は示され、特に、より単純な構成のフィルムの場合に影響力を持つことが明らかになったと言える。

しかし、統語的機能については、否定的な結果が示された。カットを含まない2群を比較すると、複数の活動があった方でカットがより多く「再生」されているし、また、活動の再生数では、活動のレベルにのみ主効果が示されている。つまり被験者は、活動という内容に基づいてフィルムを分節化し、それを体制化した結果がカットとして再生されるのであって、カットに基づいて分節化しているのではない、というわけである。

このように、カットが分節化に有用かどうかは研究によって判断に違いがあるように見える。また、これらの研究は全く異なる指標・手続きに基づくものであり、それゆえ単純な比較は許されないだろう。しかし、Caroll & Bever (1976) でも、カットのみで分節化されたタイプ（上記②）では、構造的な境界の後でも、反応時間は短くなっていない。また、カットを有効とする根拠は、カットを含む二つのタイプ（上記②と③）の結果をこみにしたものから導かれているが、これではカットと行為の変化の両方を含むタイプ（上記③）の影響が避けられず、純粋にカットだけを分離して考察が可能かどうかは、議論の余地がある。このように考えると、これらの研究は共に単にカットを含めただけでは分節化は不十分であり、活動の変化が分節化において、より有効であることを示すものと言えるのではないだろうか。

2.1.3. カット率と内包的意味

継時的カット以外の観点からも、カットは実証的に分析されている。その一つが、カット率の検討である。カット率とは、あるショットがスクリーン上に継続して現れる時間の長さを指す。

Penn (1971) では、フィルムをSD法で評定させた結果、内容に関わらず速いペースのものの方が、登場人物や全体の印象が、より活動的になることが示された。また、Hochberg & Brooks (1978a、Kraft (1986) より引用）は、刺激の複雑さとカット率とが視聴者の関心に及ぼす影響を検討した。その結果、単純なシーンからなるシークエンスでは、カット率が速いほど視覚的な興味が維持され、複雑なシーンでは、ゆっくりしたカット率の方が興味が維持されるとした。このように、カット率という純粋に技法的な要因が、内包的意味を変化させうるのである。

2.1.4. カットの理解と発達

次に、発達的な側面に着目した研究を概観することとしたい。発達的な視点による研究は比較的多く、上述のような知覚的・認知的な研究とならび、主要な研究領域をつくっていると言えるだろう。

Smith、Anderson、& Fischer (1985) は、映像技法を用いると幼児が理解しにくくなるかどうかを、3才と5才という、就学前の児童を中心に検討したものである。材料映像は①固定カメラのみで映像技法なし、②様々な視点からのパンやズーム・インが用いられる、③さらにカットが用いられる、の3条件で、呈示後に、セットと人形を与えて再構成させた結果を指標とした。分析の結果、映像技法の主効果は認められず、パンやズーム、カットを用いても、再構成の成績は悪くならなかったことが明らかになった。彼らは材料の異なる再構成課題を4才と7才の子どもに対しても実施しているが、材料の内容により成績にばらつきが認められるものの、やはり全体では4才児は62%、7才児は88%を正答した。このよう

に、就学前の児童も、映像技法を用いて伝えられる情報をかなり理解できることが明らかになった。

また、Collins (1984,無藤 (1987) より引用) は、登場人物の攻撃的行動と動機との因果関係に対する理解を、2年生と5年生を対象に、行動の描写と動機の描写が3分ほど離れたものと隣接したものとを用いて検討した。その結果、離れた条件での暗示的な関係の推論は、特に2年生で難しいことが示された。これは、ショットの編集が因果関係の推論に影響を与えうることを示唆するものであり映像における統語論的な成果と言うことができよう。

2.2. カット以外の技法

カット以外にも映像技法は数多くあるにも関わらず、研究は少ない。そのなかから、最初に、方向の連続性の研究を紹介する。方向の連続性とは、被写体の運動が画面上で一定方向になるように撮影することにより、被写体の運動の方向を明確にするという、映画製作の基本的なテクニックである。

2.2.1. 方向の連続性

Frith & Robinson (1975) は、隣り合うショットがどの程度の情報を共有しなければならないか、という問題を内容は同じで構造の違う2本のフィルムを用いて検討している。フィルムはどちらも4ショットの簡単なものだが片方のフィルムでは第2・第4ショットを左右逆にして、方向の連続性を失わせている。この材料について、7才・9才・13才の子どもに、絵カード配列課題が実施された。その結果、最初の2枚について9才と13才で差が見られ、方向に変化を加えなかったフィルムの方が、よい成績であることが示された。つまり、子供も方向の連続性のような映像の形式に敏感で、こうした形式が失われると、理解が難しくなるのである。

この成果を受けて、さらに方向の連続性と確定ショットの効果を検討したのが、Kraft, Cantor, & Gottdiener (1991) である。確定ショットとは、当該のシーンの全景を最初に見せるショットのことで、登場人物の配置などをわかりやすくするために用いられるものである。被験者は大学生で、材料には8枚のスライドによる物語が4種類用意された。それぞれの物語に、確定ショットあり／なし×方向の連続性を守る／破るの4バージョンが作られ、指標には描画課題と再認課題が採られた。描画課題の正答率からは、方向の連続性が守られればシーンの描画は正確で、確定ショットの効果は認められないが、方向の連続性が守られていないときは、確定ショットの効果が認められる、という交互作用が見られた。こうした傾向は再認課題や、別に行われた実験での再構成課題の結果にも見られることから、方向の連続性の方がより重要であり、これが守られないと、行為の方向の流れだけでなく、全体の表象も損なわれることが示唆されている。

2.2.2. カメラアングル

このように、確定ショットや方向の連続性という、映画の現場で用いられてきた技法が、空間的な一貫性をもたせる効果があることが示されてきた。しかし、Kraft, Cantor, & Gottdiener (1991) が指摘するように、これは映画の慣習を視聴者が学んだためと言うよりは、こうした技法が我々の日常の知覚と関連しているため、とも考えられる。例えば、確定ショットとは、先に全体の地図を見れば道に迷いにくい、といった事態に対応するし、方向の連続性が破られるような知覚は、日常では起こり得ない。このように日常の知覚と類似した性質を持つからこそ、映像技法は理解が可能なのではないだろうか。

このことは、カメラアングルの効果を検討したKraft (1987) にも指摘できる。この研究では高位・中位・低位のカメラアングルを用いて同じ場面が呈示されたが、高位から低位へと変化するにつれ、登場人物は長身で、勇敢で、より攻撃的だと評価されることが明らかになった。つまり、見上げる視点を強いられると、相手が大きく見えるという結果であり、やはり、日常の知覚に対応するものとして捉えることができる。このような視点から映像技法の意味を検討することも、興味深いアプローチとなるだろう。

2.2.3. インスタント・リプレイ

スポーツ中継でよく用いられる技法にインスタント・リプレイがある。これは，野球中継でホームランが出たり，サッカー中継でゴールがあったりした時に，呈示したばかりの映像を繰り返して見せる技法を言う。Rice, Huston, & Wright (1986) はこのインスタント・リプレイを検討した数少ない研究である。彼らは，野球をする，電話をかける，といった事象を撮影し，現実にはあり得ないようなリプレイを挿入した材料を作成して，4～9才の子どもに呈示した。その結果，野球は他の事象よりテレビの手法と解釈されやすいこと，年長の子供はリプレイをテレビの手法と解釈しやすいこと，年少児より年長児の方が，男子より女子の方が，リプレイを正しく定義できることなどが明らかになった。年少児はリプレイを単に繰り返しているところとして解釈するが，1年生ぐらいからは，テレビの手法であって単なる反復なのではないことが理解されるようである。

この研究は，映像上の時間表現がどのように理解されるか，という問題を提起しているとも，捉えることができる。無藤 (1993) がテレビについて指摘するように，現実には何日，あるいは何年もかかったことを数時間で呈示するという，時間の圧縮にこそ映像の意味があると考えるならば，このような時間表現の理解の検討は，映像表現の本質をつく重要なものと言えるだろう。しかし，その重要性に反して，こうした問題を扱った研究は非常に少ない。映像上の時間表現がどのように理解されるかという研究は，今後の課題として指摘できよう。

3. 呈示スタイル

次に，呈示スタイルに関する研究を取り上げる。呈示スタイルの研究には様々なものが含まれようが，なかでも特定のジャンルの番組を検討した研究を中心に採り上げる。このような研究は，テレビのニュースの効果を，成人を対象として検討する研究が主であるので，以下ではまずニュースに関する研究を紹介し，続いてニュース以外のジャンルを対象とした研究を紹介する。

3.1. ニュースに関する研究

ニュースを見ても内容が頭に残らないのでは，ニュースの役割が果たされているとは言いがたい。ニュースに関する研究は，こうした実践的な必要性から，記憶研究を中心として発達してきた。70年代には，新聞・ラジオ・テレビの3つのメディアについて，再生に影響する要因を検討したBooth (1970) や，テレビを視聴した場合とラジオ，あるいはテレビの音声のみを聴取した場合の，ニュース項目の再生を検討したKatz, Adoni, & Parness (1977) のように，複数のメディアを比較する調査研究が散見されるが，最近では，映像を付加したニュースと付加しないニュースとを比較する実験研究 (e.g. Brosius, 1991) といった，テレビに限定した研究が主流となっているようである。近年のレビュー (Berry, 1988; Brosius, 1990) を総合すると，①映像がテキストにあっていると理解がよい，②動画の方が静止画よりも効果があることが多い，③極端な映像は妨害的に働く，④実際に放送されたものを用いた材料の方が，実験者の作成した材料よりも効果が検出される，⑤周囲の項目の内容や形式が保持に対して文脈効果を及ぼす，といったことが明らかにされている (Brosius, 1991)。これらの結果は，呈示スタイルが記憶を左右しうることを示すものと言えよう。

3.1.1. ニュース映像の効果

上述のように，ニュースに関する記憶研究は多いが，その内容はニュース映像の効果を検討したもの (e.g. Booth, 1970; Katz et al., 1977; Edwardson, Grooms, & Pringle, 1976; Edwardson, Grooms, & Proudlove, 1981; Brosius, 1991) か，ニュースの最後に要約を付けることの効果を検討したもの (e.g. Perloff et al., 1979; Bernard & Coldevin, 1985) に，ほぼ二分される。

前者の最近の研究例に，Brosius (1991) がある。この研究では，トーキング・ヘッズと呼ばれる，原稿を読んでいるアナウンサーが呈示されるスタイル，またはニュース映像に原稿の朗読が付く，というスタイルで全体が統一された形式と，両者が併存する混合形式とが比

較・検討された。その結果，一般に映像がある方が理解されること，混合形式ではトーキング・ヘッズの項目も映像による項目も良く保持されるが，両者の差は大きくなる傾向などが示されている。

3.1.2．ニュース項目の要約の効果

一方，要約の効果に関する最近の研究にはBernard & Coldevin(1985)がある。被験者は中学1年(12−13才)・5年（16−17才）・大学2年（18−19才）で，10項目のニュースのうち4項目に要約が付加された。その結果，口頭，またはこれに文字を付加して要約を呈示すると，こうした要約を受けた項目では，要約がない場合よりも再生量が増加したが，逆に要約を受けなかった項目では，要約がない場合の方が再生量が多かった。つまり，要約は項目の再生に影響を与えるが，非要約項目は反対に犠牲を受けてしまうことが示されたのである。ニュースに要約が付くのは今日では日常化しているが，実際的な要約の効果はこの点も考慮する必要があるだろう。

3.1.3．その他のニュース研究

ニュース研究では，上述のような，記憶に関心を持つ研究が多い。記憶以外を対象とするものとしては，番組内容への関心を，アナライザーを用いてリアルタイムで回収したBehnke & Miller（1992），CMの間に視聴者がチャンネルを変えないように，前もってCM後のニュースの内容を紹介するニュースティーザーが，後続のCMの処理に及ぼす影響を検討したCameron, Schleuder, & Thorson（1991）などがある。

3.2．その他のジャンル

アニメーションは子どもに最も人気のある番組のジャンルの一つであり，それゆえアニメーションを材料とした研究は発達研究を中心にいくつか見られる。そのなかでも，水上・石橋（1990）は，11週から29週までという，かなり早い段階での乳児のアニメーション視聴を検討している点で注目される。実験では，被験児からほぼ等距離に母親とテレビ画面が設定され，双方への注視時間が観察された。その結果，母親が単に見守っているだけの場合，母親よりアニメーションの方を見る時間の方が圧倒的に長いこと，アニメーションに対する注視は週齢が低いほど時間が長く，頻度は低く，最長注視時間も長いこと，週齢が低いほど，いったん見出すと目が離れない傾向などが見いだされた。この結果は，アニメーションという呈示スタイルの注視に与える影響が，発達的に変化していることを示すものとして注目される。

この研究では，アニメーションというジャンルそのものの影響が検討されたが，上述のように，あるジャンルの内で用いられる手法を検討することも，呈示スタイルの研究と言える。その一例が，CMの前後に物語の要約を置くことの効果を検討したKelly & Spear（1991）である。彼らはアクションもののテレビ番組を用いて，CMの前に要約をおいたものと，CMの後においたもの，要約を含まない統制用の3材料を作成し，2年生と5年生に呈示した。その結果，2年生ではCMの前よりも，CMの後に要約がある方が，プロットに関連した中心的項目の再認がよい，という交互作用が認められた。つまり，中心的な情報をCM後に見せることで，中心的な情報の再認が向上したわけである。この研究は，番組の構成という形式の変化が番組の内容の記憶にも影響することを示すものであり，この点において，特定のジャンルの番組を扱った研究と同様に，呈示スタイルの研究例ということができよう。

4．今後の課題

映像の形式は理解にどのように影響しているか，という問題についての様々な研究を紹介してきたが，上述のように，研究は量としても十分ではないし，体系的でもないのが実状である。そこで以下では，今後の研究が待たれる課題を，整理しながら検討していくことにする。

まず，発達的研究の課題について考えたい。この分野でも，従来の発達的研究は乳幼児を中心としてきたが，より広い意味での発達的視点に立つ研究も可能である。例えば，加齢によりテレビ番組の理解が不適切になる事例が指摘されているが(村野井，1992)，映像の理解がどのように失われていくか，といった高齢者の認知につい

ての検討からも，映像の形式と理解に関する研究に有意義な知見を提供できるだろう。また，新しいメディアに接した場合には，成人でも混乱することは，よく知られている。こうした文脈で，成人が新しいメディアの持つ映像の形式をどのように理解していくか，という獲得過程を検討することにより，今後のメディアがどのようにしたらユーザーに使いやすいものになるか，というユーザー・インタフェース研究にも貢献しうるであろう。

一方で，子どもが映像の形式に対する理解をどのように獲得していくか，という従来の視点からの知見は，現行のメディアだけでなく，将来のメディアが子どもに与える影響を検討する際の基礎的知見となるものであり，非常に重要であることは論を待たない。最近では，上で紹介した研究とはやや異なるアプローチからこの問題を検討しようとする動きも見られる。村野井 (1993a、1993b、1993c) は，子供が映像の形式の理解を獲得していく際に，これを援助する存在として，学校教育や番組制作者などの社会的なサポートシステムを指摘している。こうした社会文化的アプローチに立つ研究も含め，発達的な視点からの研究は，今後も非常に重要ではないだろうか。

次に，発達的な視点以外からのアプローチについて，考えてみたい。このような視点からの研究例としては，上述したように，映像技法を日常の知覚という視点から問い直す研究や，映像上の時間表現の理解の研究，あるいはニュース以外のジャンルの番組に注目した研究などが挙げられよう。こうした作業を通じて検討されるのは映像メディアの本質に他ならないことを考えれば，このような研究こそ，新しいメディアが次々に現れる現在の状況への，心理学からの回答ではないだろうか。村野井 (1992) が指摘するように，立体映像やバーチャル・リアリティーなどの技術的な進歩に心理学の側が全く追いついていない現状を打破するためにも，映像を含めたメディアの形式と理解の関連が，今後，より一層問題とされるべきであろう。

このように，映像の形式が理解に与える影響を明らかにする上で様々な課題が指摘できるが，こうした研究が今まで盛んにならなかったのには，いくつかの理由が考えられる。その一つは，材料作成が難しいことである。文章課題などに比べて課題の作成に時間がかかり，様々な機器も必要で，加えて研究者の側のノウハウも不足しているために，研究の対象になりにくかった面は否定できないだろう。しかし，今日では機器も安価になり，コンピュータによる編集なども可能になった。材料作成は以前よりもかなり容易になったと言ってよい。

しかし，この分野の研究が進んでいないことの，より本質的な理由とは，映像の形式そのものが意識されにくいためではないだろうか。山本 (1993b) が指摘するように映像技法のような「仕掛け」は，一般に気づきにくい。逆に目立ちやすい「仕掛け」では，巧みな「仕掛け」にはなり得ないのである。このことは「うまいカットとは見えないカットである」(Mascelli (1965)、Kraft (1986) より引用) というように映画理論では古くから言われてきた問題であり，事実，Kraft (1986) は材料中のカットの数を被験者に答えさせた結果，正答が得られたのはわずか材料の6.25%だったことを報告している。このような「仕掛け」の持つ潜在性のために研究者の注意が向かなかったことも，これまで研究が少なかったことの一つの原因であろう。

とはいえ，映像技法や呈示スタイルといった，映像の形式に関する研究は，映像理解を考える上で決して軽視できるものではない。文章を読み，理解することが，言語の持つ様々な形式に制約されているように，映像を「読み」，理解することも，上述のような形式の制約を受けている。その意味において，映像の形式の検討なくしては，映像理解の本質は明らかにしえないのである。さらに，こうした検討を通じて映像理解の本質を明らかにしていくことで，メディア教育や，ユーザー・インタフェース研究などにも有用な知見を提供できよう。そうした意味からも，この分野の今後の研究の充実が強く望まれる。

付記

本稿をまとめるにあたり，筑波大学心理学系教授の福

沢周亮先生，大阪学院大学流通科学部講師の山本博樹先生に貴重なご助言をいただきました。ここに記して感謝の意を表します。

注

(1) ここで述べられていることの多くは，従来，映像文法と呼ばれてきたものである。あえてこの用語を用いないのには，大きく分けて3つの理由がある。第1の理由は，映像文法が成立しうるものなのか，という点に疑問があるためである。文法＝統語論が成立するためには，文法要素の確定と，要素間のつながりに対する規則の確定が必要と考えられるが，映像文法においては，映像が明示的にパーシングされていない以上，文法要素を確定するのは非常に困難であり，したがって要素間の関係も正確には記述しにくい。上でも触れたが，Kraft (1986) が主張するように，映像の文節単位は，必ずしもシーンなどの編集単位によらない可能性があり，編集単位をもとにした映像文法への試みが正当なものかどうかは，現在のところ，保証されていないと考えるべきである。第2の理由は，文法という言葉を，純粋に比喩的に用いるとしても，まさに比喩的であることによって，「文法」の定義が曖昧になるためである。例えば「水戸黄門は争いの最後に印籠を出させる」ということが映像文法の例とされることがあるが，ここでは物語スキーマと見なされるべきものが，文法＝統語論と混同されている。第3の理由はより実際的なもので，物語文法や映画文法cinema grammar (Caroll, 1980) との混同を回避するためである。これらはともに生成文法の句構造規則に準拠したものと捉えられるが，本論の議論はこうしたアプローチに立つものではない。

(2) カメラを水平に動かす技法。垂直方向の場合はティルトと言う。

引用文献

Behnke, R. B., and Miller, P. 1992 Viewer Reactions to Content and Presentational Format of Television News. *Journalism Quarterly*, 69, 3, 659-665.

Bernard, R. M., and Coldevin, G.O. 1985 Effects of Recap Strategies on Television News Recall and Retention. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 29, 4, 407-419.

Berry, C. 1988 Rundfunknachrichtenforschung. Ein Beitrag zur Klarung der Wirkung von Prasentation und Motivation. *Media Perspectiven*, 3, 166-175.

Booth, A. 1970 The Recall of News Items. *Public Opinion Quarterly*, 34, 604-610.

Brosius, H., B. 1990 Verstehbarkeit von Fernsehnachrichten. In Kunczik, M.and Weber, U. (eds.), Fernsehen. Asprkte eines Mediums. Kohn: Boehlau.

Brosius, H., B. 1991 Format Effects on Comprehension of Television News. *Journalism Quarterly*, 68, 3, 396-401.

Cameron, G. T., Schleuder, J., and Thorson, E. 1991 The Role of News Teasers in Processing TV News and Commercials. *Communication Research*, 18, 5, 667-684.

Campbell, T. A., Wright, J. C., and Huston, A.C. 1987 Form Cues and Content Difficulty as Determinants of Children's Cognitive Processing of Televised Educational Messages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 311-327.

Carroll, J.M. 1980 Toward a Structural Psychology of Cinema. Mouton.

Carroll, J. M., and Bever, T.G. 1976 Segmentation in Cinema Perception. Science, 191, 1053-1055.

Clair, R. 1970 Cinéma d'hier, Cinéma d'aujourd'hui. Éditions Gallimard. 山口昌子(訳) 1975 映画をわれらに フィルムアート社

Collins, W.A. 1984 Inferences About the Actions of others: Developmental and Individual Differences in

Using Social Knowledge. In J.C. Masters and K. Yarkin-Levin (Eds.), Boundary Areas in Social and Developmental Psychology. Academic Press.

Edwardson, M., Grooms, D., and Pringle, P. 1976 Visualization and TV News Information Gain. *Journal of Broadcasting*, 20, 3, 373-380.

Edwardson, M., Grooms, D., and Proudlove, S. 1981 Television News Information Gain from Interesting Video vs. Talking Heads. *Journal of Broadcasting*, 25, 1, 15-24.

Frith, U. and Robinson, J.E. 1975 Perceiving the Language of Films. *Perception*, 4, 97-103.

浜野保樹　1987　テレビの視聴技能の育成　無藤隆（編）　テレビと子どもの発達　東京大学出版会

Hochberg, J., and Brooks, V. 1978 Film Cutting and Visual Momentum. In J.W. Senders, D.F. Fisher, and R.A. Monty (Eds.), Eye Movements and the Higher Psychological Functions. Hillsdale, N. J.:Erlbaum.

Katz, E. Adoni, H. and Parness, P. 1977 Remembering the News: What the Picture Adds to Recall. *Journalism Quarterly*, 231-239, 1977.

Kelly, A. E., and Spear, P.S. 1991 Intraprogram Synopses for Children's Comprehension of Television Content. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52, 87-98.

Kraft, R. 1986 The Role of Cutting in the Evaluation and Retention of Film. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, 1, 155-163.

Kraft, R. 1987 The Influence of Camera Angle on Comprehension and Retention of Pictorial Events. *Memory & Cognition*, 15, 4, 291-307.

Kraft, R., Cantor, P., and Gottdiener, C. 1991 The Coherence of Narratives. *Communication Research*, 18, 5, 601-616.

Mascelli, J. 1985 The Five C's of Cinematography. Holleywood: Cine/Graphic Publications.

水上啓子・石橋真美　1993　アニメーション番組に対するYoung　Infantの反応　小児保健研究，49，3，338-344.

無藤隆　1987　子どものテレビ番組の理解　無藤隆（編）　テレビと子どもの発達　東京大学出版会

無藤隆　1993　テレビ映像を見ることの行為感覚　*Imago*, 4, 11, 62-72.

村野井均　1992　テレビ理解の発達―大学生の回想に表れたテレビ理解の困難さ―　福井大学教育学部紀要IV（教育科学），44，111-126.

村野井均　1993a　子供のテレビ理解を支える社会的システムについて　第4回日本発達心理学会　ミニシンポジウム資料

村野井均　1993b　学校教育がテレビ理解におよぼす影響　福井大学教育学部紀要IV（教育科学），46，119-129.

村野井均　1993c　テレビ理解における番組制作者の役割―映像の過去形の使われ方―　福井大学教育学部紀要IV（教育科学），47，129-140.

Penn, R. 1971 Effects of Motion and Cutting-Rate in Motion Pictures. *AV Communication Review*, 19, 1, 29-50.

Perloff, R. M., Wartella, E. A., and Becker, L.B. 1979 Increasing Learning From TV News. *Journalism Quarterly*, 83-86, 1979.

Rice, M. L., Huston, A. C., and Wright, J.C. 1986 Replays as Repetition: Young Children's Interpretation of Television Forms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 61-76.

Smith, R., Anderson, D. R., and Fischer, C. 1985 Young Children's Comprehension of Montage. *Child Development*, 56, 962-971.

Wright, J. C., and Huston, A.C. 1983 A Matter of Form: Potentials of Television for Young Viewers.

American Psychologist, July, 835-843.

山本博樹　1990　テレビで，行間を読む　―映像の認知心理学序説（上）―　ロアジール，3．（財）余暇開発センター

山本博樹　1991　映像事象の系列的編集―幼児の編集過程における誤答パターンの分類と分析―　読書科学，35，2，72-79．

山本博樹　1993a　子どものテレビ物語の理解におけるカット技法の役割　*Bulletin of Children's Literature of Japan*, 25, 3, 23-41.

山本博樹　1993b　「問題」の発見を支援する現場研究の視点の導入　発達心理学研究，4，1，69-73．

山本博樹　1993c　テレビアニメにおけるカット技法の実態　発達心理学研究，4，2，138-146．

SUMMARY

The comprehension of films involves understanding of their forms and of their contents. To clarify the mechanisms of comprehending films, it is very important and indispensable to reveal the relationships of the forms with the viewers' understanding of the forms. This article is based on these premises. Focusing on the effect of film's forms on viewers' understanding, the relevant research is widely reviewed.

Two categories of form are proposed: film technique and style of presentation. Film techniques, including such matters as cutting and panning, are independent of contents. Studies of film techniques referred to cutting, directional continuity, camera angles and instant replay. The styles of presentation are dependent on the contents and pertain to the forms of the program and the genre of the film. Studies of presentation styles mainly examined the effects of pictures and recapitulations in TV news films. The need for studies on film techniques, other than cutting, and the need for studies on presentation styles, other than TV news films, are recognized.

There are new media, including virtual reality and multimedia, most of which use some type of motion pictures. In the near future, the daily use of motion pictures will be natural and ordinary experiences for the general public. To maintain pace with these developments more research is needed on the essentials of visual media, and on viewers' comprehension of films. Examples of such research may include: 1. the comprehension of films by elderly persons who may be on the verge of losing visual literacy, 2. reexamining film techniques as parallels to ordinary daily perceptions, and 3. understanding of tense in the film.

The Science of Reading, Vol.38, No. 3 (1994)

「文体干渉」に関する考察

——古典教育基礎論として——*

目白学園中学校・高等学校　浅田孝紀**

1　本稿の目的

本稿は，古典教育で「言語抵抗」1)と呼ばれている事柄の一面に関する，主として外国語教育研究の成果を援用する立場からの理論的基礎づけを目的とする。古典教育を外国語教育の観点から見たとき，同じ言語教育としての学問的基盤を作り得ると考えるからである。結論的に言うならば，古典教育における「言語抵抗」は現代語と古語の違いに起因するものであり，そこには現代語からの干渉作用が重要な要因として認められる。その干渉作用を「文体干渉」と称した上で，あわせてその概念規定を試みる。

2　「言語抵抗」と「言語干渉」

「言語抵抗」は「古典語と現代語との違い」が要因となって導かれる。すなわち，歴史的仮名遣い，文語文法，古語，漢文訓読調などの，現代語にはない（あるいは非常に少ない）言語の諸特徴が「言語抵抗」を導くわけである。また，文化的背景の違い等による語彙の違いが原因で「抵抗」が生じたとすれば，これも広い意味では「言語抵抗」の一つだといえる。これは従来の古典の指導においては，俗に「古典常識」とか「背景知識」などと称され，文法や古語などの言語要素とは区別される傾向にあるものだが，それは必然的に語彙の違いになって現れてくるものであるため，結局は「古典語と現代語との違い」に帰着させられるからである。つまり，現代語にないものや，あっても意味用法等の異なるものが「抵抗」と感じられることになるのである2)。（具体例は後述する。）そしてこれは，言語学や外国語教育で言う「言語干渉」と同様の現象と考えられる。ここでは，まず「言語干渉」について検討する。

「言語干渉」が言語学で問題にされる場合は言語そのものの変化に重点がおかれ，外国語教育や心理学で問題にされる場合は，その影響を受ける言語学習者に重点が置かれる傾向があるが，大要は次の通りである。ここでは，英語教育学及び応用言語学の比較的新しい辞典類と，やや古いものではあるが，「言語干渉」について外国語教育研究の立場から検討した論考によって概観してみたい。

①小室俊明（1991）

> Interference（干渉）
>
> 外国語の学習者が，母（国）語の習慣や特性をその外国語に持ち込んだために，その外国語として不適切な中間言語(inter language)を作り出すことを母（国）語による干渉と言う。これは学習している外国語の習得が不十分なために生じる隙間を母（国）語のノウハウで埋めようとする現象で，母（国）語—外国語間の転移がマイナスに作用した結果である。従って干渉は**負の転移**(negative transfer)，もしくは**転移による誤り**（transfer error）と呼ばれることもある。また，異言語間の誤りであるということでinterlingual errorとも呼ばれる。

②Richards, et al.（1985）

---

* The concept of "stylistic interference."

** ASADA, Takaki (Mejiro Gakuen High School)

> **language transfer　言語転移**
>
> ある言語が，別の言語の学習に与える影響。言語転移には二つの型がある。**負の転移**（negative transfer）は，**干渉**（interference）とも呼ばれ，目標言語（TARGET LANGUAGE）における誤り（ERROR）や不適切な形式につながるような母語の型や規則の使用をいう。……**正の転移**（positive transfer）は，学習を容易にする転移で，母語と目標言語が同じ形式を持っているときに生じる。……

③田辺洋二（1974）

> ……生育過程を通った第一言語（母国語）に関係する習慣は保持され，第二言語（学習言語）に影響をおよぼす。これは，すべて「干渉」の術語で表現されることである。このような観点から，あらためて「干渉」という術語の語学教育的な解釈に立つ定義を試みれば，次のようになるだろう。
>
> 　干渉とは，意識的，無意識的であることに拘らず，過去の習慣や経験から当然と思われる期待に反して現れ，当面の行為や行動を妨害する効果である。
>
> 「干渉」の定義をここまで広げることが出来るならば，はじめて，この術語は，言語行動にまつわる諸々の事を包含し，外国語教育のための総体的検討が生まれるように思う。

いずれにしても，母語に関する知識や習慣が外国語学習に持ち込まれることにより，不適切な効果が生じることであると言ってよいであろう。例えば英語の'Don't you go home ?'（家へ帰らないのですか？）という質問に対し，日本人が「はい，帰りません。」というつもりで'Yes.'と答えてしまったり，あるいは同じ質問に対する'No. I don't.'という英語の答を，日本人が「いいえ，帰ります。」と解してしまう場合などは，日本語から英語への干渉の一例である。特に田辺（1974）では言語行動全体を念頭においた定義づけがなされており，主に表現（会話・作文）を意識していると思われる前二者より広い見地からの考察をしている点，注目すべきものである。

ところで，上に挙げた三つの定義に基づく限り，「干渉」は「既に身についている知識や習慣が，新しい事柄の学習に持ち込まれることにより，不適切な効果が生じる」という面に限定されることになるが，「干渉」はこればかりではない。以下，「干渉」を問題にする場合に留意すべき事柄を二点挙げる。

第一は，「忘却の原因は干渉にある」という心理学の「干渉説」である。すなわち後から学習したものが前の学習結果に影響するというもので，この場合の「干渉」は「逆行抑制」に当たる。だが，上の三つの定義においては，「干渉」は「順行抑制」になり，方向が逆の現象だということである。

第二は，「干渉」は「負の転移」であり，すなわち二つある「転移」のあくまで一方なのであって，「正の転移」と併せ考えるべき問題だということである。これについてはBrown（1987）に次のような記述がある。

> しかし，覚えておくべき極めて重要な事柄は，しばしば第二言語学習者の母語は正の転移を起こすということであり，この場合学習者は，第一言語の促進効果（facilitating effects）を役立てることができるのである。例えば上の文（浅田注。このパラグラフの前にはフランス語を母語とする話者が英語で“I am in New York since January.”と言った場合，これはフランス語の“Je suis á New York depuis janvier.”が転移したものだという旨の記述がある）では，語順の対応・所有代名詞・前置詞の正しい用法は，フランス語から英語へ正の転移が行われているのである。我々は第二言語での誤りを分析したり，第一言語の干渉効果を過度に強調する傾向が強いため，しばしば母語の促進効果を看過してしまうのである。

正の転移と負の転移は両方で一つのカテゴリーに入れることもできる，言語の学習ストラテジーである。特に目標言語が母語と類似の特徴を多く備えている場合には，正の転移が起こり易い[3]。これは後述する古典学習の場合にはなおさらであって，通時的変化はあっても同じ日

本語を学習するわけであるから，正の転移の大きさははかり知れない。はもかかわらず，学習指導に際しては「現代語との違い」に過剰にとらわれる傾向が否めない。この点は大いに留意しておくべきであろう。

さて，ここまでは専ら外国語学習の場合を見てきたが，本稿で問題にしている「古典教育」は，あくまで国語教育である。従ってこれを外国語教育と同一視することは勿論不可能であるし，同一視すべきでないことは，改めて言うまでもない。ただし，古典教育も一般の学習者にとって非日常的な言語を扱うという点では外国語教育と共通する部分があり，どちらも広い意味での言語教育である以上，共通の学問的・理論的基盤がある方が望ましいと筆者は考えている。

ところが，従来の古典教育の分野ではそのような理論的基盤が希薄であると言わざるを得ない。言語抵抗に関しても，これを除くための多くの成果が語学研究・文学研究の伝統の中から導かれてきている。勿論その成果自体は非常に貴重なものであるし，それを批判するつもりは毛頭ない。しかし一方で，教育方法学，外国語教育，学習心理学などの理論的成果を積極的に取り入れようとした古典教育論は非常に少ないのが現状であろう。ここに，古典教育で言う「言語抵抗」の一面を，「干渉」論に基づいて言語教育学全体の中に位置づけることの意義があると筆者は考える。

3　用語としての「文体干渉」の提案

さて，先の定義にあったように，「言語干渉」は「複数の異なる言語」が接触するときに起こる現象である。従って，現代語に同じの言語の古い形である古典語が接触する場合には，「複数の異なる言語」が接触しているわけではないので，「言語干渉」という術語は適切ではない。ではどのように称するのが適切であろうか。

現代語と古典語の違いは，主として通時的変化に基づく「文体的差異」4)である。これは現代の口語文体に「和文体」「漢文体」「和漢混淆文体」「戯作体」といった類型的文体が接触する場合に，最も顕著であろう。勿論全ての文章にはその文章の持つ文体がある。「『伊勢物語』の文体」というような，個々の作品に特有な文体もあるし，「西鶴の文体」というような，個人の特徴としての文体もある。従って類型的文体に限定する必要はない。また，古典語で書かれた作品の多くは書き言葉を中心に残されたものであり，その点だけで言えば「文体」を問題にすることに差し支えはない。だが，語り物や戯曲類のように，古典語が話し言葉を中心に残されている場合もあり，しかも現在でも能や歌舞伎の上演という形で，話し言葉として再現（勿論完全な再現とは言い切れないが）されることも多い。この場合は「文体」という用語になじみにくいきらいがあるが，しかし「文体」は話し言葉にも認められるものである5)。従って，古典作品に接する場合には，いかなる場合にも現代語との「文体的差異」が生ずることになる，いいかえれば「複数の異なる文体」が接触することになる。そこで，外国語教育で言う「言語干渉」に相当する現象を，ここでは「文体干渉」と称することを提案するものである。

なお，現代語との「文体的差異」が生じるのは「現代語と古典語」の間というよりは，「文語体と口語体」の間という方が現実的である。従って，「文体干渉」は，必ずしも古典教育の場面のみで見られるものではない。現代の詩歌や明治文語文などを読む際には，しばしば全く同じ現象が見られるはずである。

4　「文体干渉」の諸相

では，現実にどのような「文体干渉」が見られるか。まず典型的な一例を挙げる。次の文章は永井龍男の随筆の一節である。

> 「ふるさと」という唱歌があって，「うさぎ追いしかの山，小鮒釣りしかの川」というような文句がある。……（中略）……数年前のこと川崎市の小学校の先生が，このごろの子供たちは，「うさぎおいし」という文句を，うさぎの肉はおいしいと独り合点して歌っていると，ラジオで話しているのを聞いたことがある。

この例は，勿論「し」が過去を表していることを知らなかったために起こった誤解であるが，見方を変えれば，現代語に関する知識（ここでは「おいしい」という語に関する知識）があるが故に，文語文に対して誤解を起こしたものである。これこそ「言語干渉」と同様の現象であり，すなわち「文体干渉」の好例である。

以下，便宜上「表記」「語彙」「文法」の三つの観点から，具体的に検討してみたい8)。なお，以下の諸例は実験等によって抽出したものではなく，一般的に広く見られる誤りや，筆者自身が中学生・高校生と接していく中で現実に起こった例の一部を挙げたものである点，お断りしておきたい。

まず表記の面である。これは，主として歴史的仮名遣いや，漢字使用が少ないことに起因する表記上の原因が干渉を導くと考えられるものである。例えば「ゐ」や「ゑ」を「る」と読んでしまったり，「さいふをみなあり。」を「財布を皆あり。」，「みないで立つ日になりて」（蜻蛉日記）を「見ないで立つ日になりて」とするなどの，誤解や音読上の誤りを起こすような場合である。

次に語彙について。これはいわゆる古今異義語や語の複合等の語彙的原因が干渉を導くと考えられるものである。例えば「みな同じく笑ひののしる」（徒然草）の「ののしる」を「罵倒する」と解したり，「ここらの朝廷人に見せて」（竹取物語）の「ここら」を「この辺」と解したり，「あなにくや。」（雨月物語）を「あなたがにくい。」と解するような場合である。「徒然草」と「竹取物語」の例は古今異義語，「雨月物語」の例は俗に「古文特有語」と言われているものである。

さらに文法について。これは用言の活用や付属語の用法等の文法的原因が干渉を導くと考えられるものである。例えば「夏は来ぬ。」の完了の助動詞「ぬ」を現代語の打消の助動詞と誤解して「夏が来ない。」と解したり，「今こそ別れめ。」の係り結びを理解できずに「今が分かれ目だ。」と解したり，「花のいと白う咲きたるが，」（枕草子）の格助詞「が」を現代語の逆接の接続助詞と混同する場合などである。

さらに，実際にはこれらのうち一つだけが原因なのではなく，いくつかがからみあい，さらには他の知識の有無や文脈なども関わってくることが多いと考えられる。例えば「世の中にある人，ことわざしげきものなれば」（古今和歌集仮名序）の「ことわざ」を，「こと」と「わざ」に分けずに「諺」と解したり，「簀子，透垣のたよりをかしく」（徒然草）を「たよりを／かしく」という不自然な切り方で読んでしまう場合などである。前者は二つの名詞が連続して用いられた結果，偶然出来上がった形である。そしてこれは語彙上の問題であると同時に，すべて平仮名で書かれているという表記上の問題にも関わるものである。後者は現代仮名遣いで自立語の語頭に現れることのない「を」が，「たより」と「をかし」の連続でやはり偶然に名詞の直後に現れたため，格助詞と混同して「たよりを」という文節であるかのように見えてしまったものである。そしてこれは，表記の問題であると同時に文法や語彙の問題にも関わるものである。このように，いくつかの要素が絡み合って偶然に出来上がった形が干渉を導くことも多いと考えられるのである。

そして，いずれにしてもこれらに共通することは，全て日本語の通時的変化が原因で，不適切な理解や表現（誤解したままその誤解を保持する場合と，誤解した結果混乱する場合の二つがある）を招く可能性があるということである。

5　「文体干渉」の概念規定

先の「干渉」に関する諸定義と，上の具体例による検討に基づき，「文体干渉」の概念を規定してみる。

> 文体干渉とは，現代語・口語文体に対し，主として通時的変化により非日常的になった同じ言語の古典語・文語文体を学習する際，現代語・口語文体に関する知識や習慣を古典語・文語文体に持ち込むことにより，不適切な理解や表現を導く効果である。

勿論現在の日本の古典教育では，朗読等の場合を除けば古典語による表現活動は行われないのが普通であるし，理解活動においても，外国語教育と異なり，理念の上で

は完全な理解（例えば，完璧な口語訳など）を目標としているわけではない。ただし言語教育の理論としては，どちらもその範疇に入れておく必要があるであろう。

6 今後の課題

「言語抵抗」の一面に関し，「文体干渉」という新造語を提示することで筆者の見解を述べてきた。「言語抵抗」にはこれ以外にも様々な面が考えられるが，それについての整理・検討は別稿に譲ることとしたい。一つだけ簡単に触れておくと，干渉と同様「負の転移」である「過剰般化」の問題がある。これはいわば目標言語内での干渉作用である。これに関し，Taylor（1975）は次のように述べている。

> しかしながら学習者はまた，新しい言語の体系によく通じていないため，自分の母語に強く援助を依存するのである。学習者が目標言語によく熟達してくると，それに比例して自分の母語の文法規則に頼る頻度が低くなり，目標言語を直接処理したり，その規則を過剰般化（overgeneralizing）したりしながら，漸増していく目標言語の知識に，より頻繁に依存していくようになるのである。

これを古典学習の場面で考えてみると，例えば「おろかなり」が現代語と同じ「愚かだ」の意味で用いられているのに，常に「おろそかだ・疎遠だ」などと訳したり，中世以降の作品で「已然形＋ば（接続助詞）」が現代語の「仮定形＋ば（接続助詞）」と同様の仮定条件で用いられている時に，確定条件のまま解してしまうような場合である。これは干渉というより過剰般化であると言える。干渉は比較的初学者に多く，過剰般化はやや学習の進んだ者に多く見られると思われるが，これらについては今後の課題とする。

〔注〕

1）論者によっては「言語的抵抗」という場合もあるが，「言語抵抗」との特別な意味の違いはないと思われるので，本稿では両者の区別をしない。

2）筆者は「言語抵抗」を，「抵抗感はなかったが，実際には誤解をしていた」という場合も含めて論じている。「抵抗」という以上「抵抗感」を伴うと考えるのが普通であろうが，「抵抗感」がなくとも学習の障害が起これば，潜在的に「抵抗」が起こっていると解釈できるからである。

3）これについては，Mackey（1965）に次のような指摘がある。

> 一方，もし学習者が言語を，単に理解するために学んでいるのなら，第一言語と第二言語の類似性が大きければ大きいほど，第二言語の理解は容易であろう。しかしながら言語を使用する場合には，まさにその類似性の高さゆえに，フランス語と英語のlocal と locationのような誤り易い同系語の使用による干渉が惹き起こされるであろう。（下線浅田）

4）「文体」の規定については多くの説があるが，本稿では湊吉正（1981）の規定を支持する。湊（1981）は，「文体」を「作品文体」「個人文体」「慣用文体」「言語文体」の4つに分類し，「作品文体」を「個人の特定の談話・文章の言語表現形態における言語作品としての表現上の特徴。」，「個人文体」を「その個々の言語作品を通して把握される特定の個人の全体的な表現上の特徴。」，「慣用文体」を「個人の言語表現行為を規定する慣習的なわくぐみとしての表現上の特徴。」，「言語文体」を「例えば母語としての日本語，すなわち国語の言語体系を構成する諸言語形式（音声・文字・文法・語彙等）の諸相としての全体的特徴。」としている。本文における「個々の作品に特有な文体」「個人の特徴としての文体」「類型的文体」が，それぞれ「作品文体」「個人文体」「慣用文体」に当たるものと見られる。

5）湊吉正（1989）は，言語資材としての「心ことば」「話しことば」「書きことば」に語体としての「文語体」「口語体」「談話体」「内言体」を交差させて「現代の慣用文体の一二の標識」を立てている。これに従えば話し言葉にも「文体」が認められる。歌舞伎の上演における台詞回しは「話しことば文語体」であろうし，

語り物の詞章の記録などは「話しことば談話体」がもとになってできた「書きことば談話体」に当たると見られる。

6）この３つはあくまで便宜上のものである。例えば助動詞の意味用法は，「文法」の問題であると同時に「語彙」の問題でもあるからである。また，この３つのほか音韻やアクセントの問題なども考えられるが，これらは古代語・近代語（一部は現代語も）のそれを復元することが困難であるため，現実問題としては除外して考えざるを得ない。だが，理論的にはここにも干渉はありうる。例えば古文を音読する時は，常に現代語の音韻の干渉を受けていることになる。

〔引用文献〕

Brown, H.D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching, Second ed.*, p. 82, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.（本書の初版には邦訳あり。阿部一•田中茂範訳『英語教授法の基礎理論』1983，金星堂）

小室俊明(1991)「Interference」『英語教育現代キーワード事典』増進堂，p. 439

Mackey, William F. (1965) *Language Teaching Analysis*, Longman Group Ltd. p. 109

湊吉正（1981）「文体・言語感覚」，全国大学国語教育学会『新版国語教育学研究』第５章６。（湊吉正『国語教育新論』に，Ⅷ—四「文体の規定」として再録。本稿では同書p. 276より引用。1987，明治書院）

湊吉正（1989）「話しことば指導の基礎的諸問題」，日本国語教育学会『月刊国語教育研究』208号，1989・9

永井龍男（1967）「栗のいが」『ミセス』1967・11（永井龍男『雑文集　灰皿抄』に再録。1969，講談社）

Richards, Jack C. et. al. (1985) Language Transfer, *Longman Dictionary of Applied Linguistics*,（山崎真稔他訳『ロングマン応用言語学用語辞典』1988，南雲堂，p. 207より引用。）

田辺洋二（1974）「「干渉」の解釈——関連分野に現れた定義の比較——」，早稲田大学教育学部『学術研究』23号外国語外国文学編

Taylor, Barry P. (1975) The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning*, 25

〔付記〕

本稿は，第83回全国大学国語教育学会（1992年10月，鳥取大学）における研究発表「『文体干渉』について——古典教育における理論的基礎として——」を，補筆訂正の上論文化したものである。席上，多くの皆様から貴重なご示唆を賜った。記して謝意を表する。

SUMMARY

"Linguistic resistance" is a term used by educators in the field of classical Japanese written literature. It has its origin in the difference between currently used words and archaic words. In linguistic resistance, the interference action of the current word is considered to be the most important factor. It is proposed in this study to call such interference action "stylistic interference" and to explain the concept as follows:

Stylistic interference is the effect of prior knowledge of a modern word or custom leading to an improper understanding or expression of the classical word when it is not used in current communications and when it has a similar appearance.

The Science of Reading, Vol.38, No. 3 (1994)

日本語教育におけるローマ字使用批判の論理的根拠に関する言語心理学的考察*

松山大学　玉岡賀津雄
佐賀大学　メンツェル・バーバラ**

ローマ字表記による日本語教育に関する否定的な批判が（木村，1974；国際交流基金，1988；岡崎，川口，才田&畠編，1992；武部，1991など）紹介されている。しかし，日本語教育へのローマ字使用の善し悪しは別として，これらの批判は，ローマ字の書記形態が日本語の音韻的処理に影響するのか，それとも学習者の母語の音韻的特徴が日本語の音韻的処理に転移するのか，その因果関係がはっきりしない。仮に，ローマ字の書記形態が学習者の日本語の音韻処理に強く影響しているなら，ローマ字は使うべきではなかろう。しかし，書記形態ではなく，あくまで日本語学習者の母語の音韻的特徴が日本語の発音へ転移しているだけなら，ローマ字自体に罪はない。

日本語教育へのローマ字使用について否定的な立場として，「アルファベットを使っている学習者だからローマ字がやさしいとはいえない」（加納，1992，p. 78）という見解がある。その理由として，アルファベット系言語の書記形態によってローマ字の示す書字素（grapheme）と音素（phoneme）の対応が異なっていることが挙げられている。たとえば，スペイン語であれば，'ya'が/dzə/と発音されること，またフランス語では'h'の表記が発音されないことがその例として述べられている（加納，1992）。さらに加えれば，英語のJapanの'ja'が/dzə/と発音されるのに対し，ドイツ語では，'ja'は/ja/と読まれる。このように，アルファベット系の言語によって，書記素と音素の対応がローマ字の対応と多少異なっている。しかし，これらはむしろ例外であり，多くのアルファベット系の言語における書記素と音素の対応は，ローマ字と似ている。そのため，ある程度日本語の発音に慣れてくれば，ローマ字とアルファベット系の母語の書記形態における多少の違いは容易に克服されるのではないかと思われる。

アルファベット系の日本語学習者を想定する場合に，英語を母語とする例から他のすべてのアルファベット系の言語について一般化しようとする傾向がある。たとえば，武部（1991）は，英語の'oo'のスペルは日本語のローマ字で表記された場合とは違った発音になることを指摘している。確かに，'book'の'oo'は［u］の発音になる。しかし，'food'の場合は，長母音の［uː］と発音される。さらに，'brooch'は［ou］となり，'blood'は［Λ］，'door'は［ɔː］となる。また，英語の'ea'のスペルの発音は，'bear'の場合は［εə］で，'bean'の場合は［iː］となり，'head'の場合は［e］となる。これらの例に見られるように，英語は書字的にスペルと発音とがあまり一致しない言語（orthographically deep language）である。そのため，表音性という点では，英語はむしろアルファベット系の言語の中でも例外的な書字的特徴を持っており，アルファベット系の言語すべての書記形態について，英語から一般化した結論を導きだし，ローマ字批判の根拠とすることには無理がある。

一方，ドイツ語，フランス語，イタリア語，スペイン

---

* To use or not to use Romaji—A psycholinguistic evaluation of the arguments against the use of Romaji for teaching Japanese with learners of alphabetic mother tongues.

** TAMAOKA, Katsuo (Matsuyama University) & Barbara Menzel (Saga University)

BEST COPY AVAILABLE

語などのアルファベット系の言語は，スペルと発音とがかなり一貫した規則性を持つ言語（orthographically shallow language）であり，ローマ字に近い書記形態である。そのため，すでにこれらの言語において存在する書記素と音素の転換規則がローマ字にも転用されやすいと思われる。したがって，書記素と音素の転換における混同というローマ字使用批判は，適切ではない。

さらに、加納（1992）は，ローマ字表記の発音について，「中国の学生にとって［b］［d］［g］は有声音ではなく，［p］［t］［k］の無声音を表していたり……同じアルファベットだと思ったら大きな間違いと言わなければならない。」（加納，1992，p. 79）と述べ，ローマ字の日本語教育への使用を批判している。確かに、中国語を母語とする日本語学習者が，「学校」/gakkou/を［kako］と発音するなど促音や長母音をうまく発音できないことは以前から指摘されている（林，1963；西端，1993；杉山，1985）。しかし，中国語を母語とする日本語学習者が有声音を無声音として発音するのは，日本語がローマ字で提示されていようと，仮名であろうと同じことではなかろうか。

標準語である北京方言には長母音は存在しない。また，子音の/b//d//g/は，軽声音節に使われるだけで，たいてい無声の/p//t//k/と発音される（Ramsey，1987）。つまり，日本語における有声音や長母音の発音の問題は，中国語である母語の音韻的特徴が日本語の発音に転移して起こった現象であり，ローマ字の書記形態が原因ではないと考えられる。したがって，ローマ字の書記形態と発音上の問題に因果関係がないので，日本語教育へのローマ字使用を否定する理由とはならない。もっとも，中国語を母語とする日本語学習者には，アルファベットをもとにした書記素と音素の迅速な転換結合が成立していないので，ローマ字を使用することの有効性はない。

また他の批判として，武部（1991）は，「ローマ字つづりによると音節の区切りが自由なために，日本語らしくない区切り方になりがちである。」（武部，1991，p. 29）と述べている。武部はその例として，英語を母語とする日本語学習者が，「おばさん」（/obasaN/）の発音を［o-ba-sa-N］と4拍に区切るべきであるのに，［ob-as-aN］と3音節に区切る傾向のあることを指摘している。ただし，武部の指摘したこの区切り方は普通ではなく，英語を母語とする人々は，たいてい［o ba saN］の3音節に区切るようである。また，日本語の拍は，子音，半母音，母音，そして鼻音の/N/によって構成される単純な5種類の組み合わせから構成される（Tamaoka，1991）。これと対照的に，アルファベット系の言語においては，複雑な音節の構造を学習しなくてはならず，日本語の拍はそれに比べれば非常に単純な構造である。したがって，アルファベット系の日本語学習者にとって，日本語の拍の区切りは比較的容易に習得できるはずである。

また，仮名のほうがローマ字よりも日本語の音を適切に示しているという観点からのローマ字批判がある。「ローマ字によって日本語の正しい発音を書きあらわすのがむずかしいのは，カタカナで外国語の発音を書きあらわすのがむずかしいのと同じである。」（木村，1974，p. 86）という主張である。しかし，日本語の促音は平仮名では「っ」と表記されるが，実際の音は/p//t//k//s//ʃ/の持続部であり，かつ1拍の長さをもつものである（川上，1977）。したがって，一つの仮名では実際の子音を表記することはできない。むしろ，ローマ字を使って，「切手」であれば「kitte」と重子音として表記するほうが子音の表記という点ではより厳密であろう。また，促音の「っ」の音韻的表現の意味をよく知らない日本語の初級者には，促音の「っ」といっしょにローマ字で重子音を示すほうが発音しやすい。日本の小学校低学年で，片仮名の促音表記に誤りがよく見られるのも，この音声表記の曖昧さからくるのであろう（Tamaoka，1993）。

ただし，アルファベット系の言語を母語とする場合，たとえば/kitte/であれば，子音にはさまれた母音である/i/が短く発音される傾向がある。そして，日本語では3拍として発音されるべきであるのが，/kit/と/te/の2音節で発音されてしまうことがある。したがって，ローマ字のほうが音韻干渉を起こしやすいとも言えよう。こ

の議論を明らかにするためにも，仮名とローマ字の処理に関する実証的なデータによる比較研究が必要である。

さらに，仮名の「ほ」は［ho］と発音されるが，点を二つ右上に付けた「ぼ」は［bo］と発音され，丸を右上に付けた「ぽ」は［po］と発音される。この方法は他の子音の表記においても使われるため，点や丸は特定の子音を表すことはできない。やはり，子音の適切な表記という点では，ローマ字のほうが仮名よりも優れている。つまり，木村（1974）の指摘したように，仮名は，あくまで日本語の発音を表記するために作られた書記形態であり，アルファベット系の言語の表記にはむかない。しかし，アルファベットは多様な言語の音韻的な表記を主目的として作られた書記形態（ジャン，1993）であり，多様な言語の発音をかなり適切に表記することができる。したがって，木村の主張するような，アルファベットで日本語の発音の表記が難しいとする仮名の逆説は成り立たない。ましてや，日本語のように比較的単純な音韻体系の言語であれば，アルファベットでかなり正確に表記できる。したがって，ローマ字は日本語の音の表記が不明瞭だという批判は適切ではない。

これまで述べてきたように，アルファベット系の日本語学習者のローマ字使用についての批判は，日本語のローマ字表記によって，母語の発音やイントネーションを呼び起こし，母語からの干渉を引き起こすことは避けられない(木村，1974)，という主張である。しかし，ローマ字表記に関する批判を検討してみると，これら一連の批判が，適切に展開された議論であるかどうか疑問が残る。そこで，日本語をローマ字で教えるべきか，仮名で教えるべきか，という教育的な議論に入る前に，日本語のローマ字表記による母語からの音韻的干渉の度合いと語彙処理の効率性（処理速度と正答率）を仮名表記の場合と比較して検討する。その手段として，語彙のレベルでは，要求されるアウトプットの異なる語彙音読課題(実験1）および語彙正誤判断課題（実験2）を，さらに分脈を持つ長文のレベルでは，文章の音読と内容理解（実験3）を実施する。そして，これら三つの実験から得られる実証的なデータをもとに，ローマ字と仮名による母語からの音韻的干渉と日本語の処理効率性を考察する。

実験1（語彙音読課題）

本実験は，ローマ字で表記された語彙を発音する際に，日本語学習者の母語の音韻的特徴が転移するかどうかを確かめることを目的としている。同じ日本語学習者がローマ字と仮名で提示された語彙を発音した際に，ローマ字表記のほうが仮名表記よりも母語からの音韻的干渉を受け易いならば，発音における誤りがローマ字表記において多く観察されるはずである。また，ローマ字と仮名で提示された語彙の発音に要する時間（音読潜時）は，語彙の音韻的な処理速度を表しており，正確な発音が迅速な語彙処理に支えられているかどうかを確認することができる。

方　法

被験者　日本語学習者には，日本語の学習を始めた年齢，言語学習への適応力，学習条件，動機づけなど多様な要因から構成される個人差が存在する。そこで，本研究では，比較的高年齢（20歳以上）から日本語を学習し始めた条件に限った。また，日本語の言語能力をある程度均等に保つため，日本語能力試験の3級に合格し，2級合格を目指している日本語学習者という条件を設定した。そして，英語(36歳)，フランス語(32歳)，ドイツ語(34歳)，中国語(34歳）を母語とする日本語学習者を選択した。しかし，こういう条件で複数の被験者を捜すのは難しく，本実験では，それぞれの言語背景別に1名づつとなってしまった。これを補うために，本研究の実験1と実験2においては，複数の刺激（20刺激）を同一被験者内で繰り返し測定し，その同一被験者内での反復分散分析（ANOVA Repeated Measures）を行い，有意差を検定した。しかし，本研究は被験者の数が少ないので，将来，適切な数の被験者を確保して，実験を繰り返す必要があろう。またさらに，比較の基準として日本語を母語とする被験者が3名（20歳，25歳，25歳）参加した。

装　置　コンピュータ（東芝J-3100GTプラズマ・ディス

プレー）を使って，ローマ字と仮名提示による語彙の音読課題を実施した。ボイス・キー装置で，コンピュータのスクリーンに提示された単語の発音とともにタイマーのスイッチを切るようプログラムした。音読潜時は，単語がローマ字か仮名でコンピュータのスクリーンに提示されてから発音までの時間である。音読潜時の測定にはコンピュータの内蔵クロックを使い，ミリ秒単位の測定が可能なようにプログラムでBIOSの周波数を調節した。

刺　激　本実験で選ばれた被験者は，すでに日本語能力検定試験の３級レベルに合格しているため，仮名の読み書きはもちろんこのこと，漢字300字程度，語彙1,500語程度を習得し，日常生活に役立つ会話ができ，簡単な文章が読み書きできる能力を有している（中川，1992 & 1990）はずである。したがって，３級レベルの語彙から本実験で使用する刺激を選択した。ローマ字の提示はヘボン式つづり（ローマ字表記については，天沼，1989；玉村，1989を参照）に従い，長母音の提示は母音を二度綴ることで示した。

同じ単語を仮名とローマ字で二度提示すると後に来る単語のほうがより速く正確に処理される傾向（学習効果）があるので，同じ単語を同一の被験者にローマ字と仮名で二度繰り返し使用することができない。また，語義決定にかかわる機能負担量が音素によって異なっており，それが語彙の発音に影響すると思われる（玉村，1988）。したがって，本実験では，仮名提示が「しゅっちょう（shutchou）」であればローマ字提示は'shuppatsu'というように，３級レベルの語彙から長母音，促音，拗音など発音の種類に応じて，音韻的にほぼ同じであろうと思われる単語をペアーで10組（20語）選択した。

手続き　コンピュータのスクリーンの中央に，凝視点として＊のマークを600ミリ秒間提示した。その後すぐに刺激を提示して，できるだけ速く正確に語彙を声に出して読むよう被験者に指示した。20語の刺激は，一つずつランダムに提示されるようにプログラムした。本実験でいう音読潜時とは，刺激の提示時間のオフセットから被験者の発音の開始までの経過時間である。実験者は，キーボードから被験者の発音の正誤を入力し，その後スペース・キーを押して，次の課題に入るようにデザインした。次の凝視点の提示は，600ミリ秒の間隔である。また，本実験に入る前の練習では，ローマ字と仮名提示で４語ずつの８語を使用した。

結　果

音読潜時については，正しく発音された刺激のみから平均を算出した。その際，反応がかなり遅いと思われる場合でも，日本語を外国語として学習している被験者については，発音が正しい場合は平均の計算に含んだ。３人の日本人については，刺激が簡単であるため，遅延反応はなかった。ローマ字と仮名のそれぞれの提示条件について10項目の刺激の正答数と音読潜時の平均は，表１に示した通りである。また，ローマ字と仮名の音読潜時を被験者間で比較しやすくするために，ローマ字提示の単語の平均音読潜時を仮名提示の平均音読潜時で割って，比率を算出した。

表１の音読潜時の平均から分かるように，アルファ

表１　仮名およびローマ字提示による語彙の音読潜時と正答数

		英　語	フランス語	ドイツ語	中国語	日本語１	日本語２	日本語３
仮　名	音読潜時	2,569	1,666	1,655	1,977	476	498	540
	正答数	8	5	8	6	10	10	10
ローマ字	音読潜時	1,093	1,217	725	4,141	1,043	963	1,435
	正答数	8	10	10	4	9	8	7
比　率	ローマ字／仮名	0.43	0.73	0.44	2.09	2.19	1.93	2.66

注：音読潜時はミリ秒，正答数は10単語のうち正確に発音された単語の数。

ベット系の言語を母語とする日本語学習者は，ローマ字提示の単語を仮名提示よりも速く発音した。これは，ローマ字と仮名の音読潜時の比率を見るとより明かである。ローマ字提示の単語を発音するのに要した時間は，仮名提示に比べて英語を母語とする場合が0.43，ドイツ語が0.44，フランス語が0.73と半分くらいの音読潜時である。ところが，中国語を母語とする場合は2.09，日本語を母語とする場合は2.19，1.93，2.66と，ローマ字提示のほうが仮名提示よりも平均で2倍かそれ以上の音読潜時を要している。

さらにこの違いが有意であるかどうかを証明するために，各被験者ごとに，ローマ字と仮名の提示条件についての音読潜時の項目分析を行った。その際，10項目の反復測定分散分析を実行するために，誤って発音された項目の音読潜時は，表1に示された正しく発音された項目の平均音読潜時と置き換えてから分析した。分析の結果，被験者の一人ひとりについてローマ字と仮名で提示された語彙の音読潜時に有意な差が見いだされた。英語を母語とする被験者は，正答数が同じであるにもかかわらず，ローマ字提示の語彙を仮名提示の語彙よりも有意に速く発音した[F(1,9)=58.83，p<.0001]。また，ドイツ語を母語とする被験者も，ローマ字を仮名よりも有意に速く発音し[F(1,9)=51.00，p<.0001]，正答数もローマ字のほうが多かった。さらに，フランス語を母語とする被験者も，ローマ字を仮名よりも有意に速く発音し[F(1,9)=23.85，p<.001]，なおかつローマ字のほうが仮名よりも2倍も正答数が多かった。

ところが，アルファベット系の言語でない中国語を母語とする被験者は，逆の結果を示し，仮名提示の語彙をローマ字提示の語彙よりも速く発音した[F(1,9)=30.31，p<.001]。正答数がいずれの場合も低いが，仮名のほうがローマ字よりも多かった。また，統制群として本研究に含んだ日本語を母語とする被験者3名についてもすべて同じ結果で，仮名（3名の平均が505ミリ秒）をローマ字（3名の平均が1,257ミリ秒）よりも速く発音した[日本人1がF(1,9)=32.84，p<.001；日本人2が，F(1,9)=45.00，p<.0001；日本人3がF(1,9)=39.08，p<.0001]。正答数についても，仮名提示の場合は3人ともすべて正答であるのに，ローマ字では3人とも刺激の発音にいくつか誤りがあった。

考　察

ローマ字と仮名で提示された語彙の音韻的処理における効率性（速さと正確さ）を測定した結果，アルファベット系の言語である英語，ドイツ語，フランス語を母語とするすべての日本語学習者が，ローマ字提示の語彙を仮名提示の語彙よりも大幅に速く発音した。しかも，発音の正答数は，ローマ字提示の語彙のほうが仮名提示よりも多いか，あるいは同じくらいであった。この実験の結果から，ローマ字で提示された日本語の語彙が，アルファベット系の母語からの音韻的干渉を受け易いという批判（加納，1992；木村，1974；国際交流基金，1988；式部，1991）は，妥当ではないことが証明された。そればかりか，むしろローマ字で提示する語彙のほうが仮名よりもはるかに速く，しかも正確に処理された。一方，アルファベット系の言語でない中国語を母語とする被験者は，逆の結果を示し，仮名提示の語彙をローマ字提示の語彙よりも2倍以上も速く発音した。正答数でも，仮名のほうがローマ字よりも多かった。また，日本語を母語とする被験者3名についても，中国語を母語とする場合とほぼ同じ結果で，仮名をローマ字よりも速く発音した。正答数についても，仮名提示の場合は3人とも全問正答であるのに，ローマ字では3人とも発音にいくつか誤りがあった。

本実験は，語彙の音韻的処理の効率性から見れば，アルファベット系の日本語学習者に対する日本語教育におけるローマ字の使用を支持する結果であった。

実験2（語彙正誤判断課題）

実験1では，ローマ字と仮名提示による語彙の音読に要する時間と正答数を調べた。しかし，発音のみでは単なる書記素から音素への転換ルールの速度を示したにすぎないという批判もあろう。そこで，実験2では語彙の

音韻的処理を要求する音読ではなく，意味的な判断を要求する語彙正誤判断課題で，ローマ字と仮名提示による語彙の処理効率性を比較する。

方　法

被験者と装置　実験1と同じ。

刺　激　4人の日本語学習者が必ず知っていると思われる日本語能力試験4級レベルの語彙（中川，1990）を，拗音（「びょ(byo)」，「しゅ（shu)」など）または促音をもつ単語とそうでない単語をそれぞれ10組の20語（ローマ字と仮名提示の2条件で合計20組の40語）選択し，各組になった単語を平仮名とローマ字で提示した。たとえば，促音を持つ単語の組み合わせであれば，仮名提示の「ざっし（zasshi)」に対してローマ字提示の「kitte」とかである。また，拗音・促音を持たない単語の組み合わせであれば，「まいにち(mainichi)」に対して「kaimono」とかである。また，同じ手続きで否定反応のために擬似単語を40語作成した。

手続き　コンピュータのスクリーンの中央に，凝視点として＊のマークを600ミリ秒提示し，その後すぐに刺激を提示して，この刺激が正しい日本語の語彙である場合は右側のキー，正しくない場合は左側のキーを押すよう被験者に指示した。また，本課題を，できるだけ速く，なおかつ正確に行うよう説明した。刺激は，ランダムに提示されるようにした。本実験でいう反応時間とは，刺激の提示時間のオフセットから被験者の正誤判断によりキーを押し下げるまでの経過時間である。次の凝視点の提示は，600ミリ秒の間隔である。また，本実験に入る前の練習では，ローマ字と仮名提示の8字ずつの16語使用した。

結　果

反応時間については，肯定反応（日本語として正しい語彙）のうち正しく判断された刺激のみから平均を算出した。その際，反応がやや遅いと思われる場合でも，日本語を外国語として学習している被験者であるため，正しい判断であれば平均の計算に含んだ。また，極端に速い反応時間はなかった。日本語を母語とする被験者については，こうした遅延および尚早反応は見られなかった。ローマ字と仮名のそれぞれの条件について語彙の構成音の違う2つのグループごとに10項目の刺激の正答数と反応時間の平均を表2に示した。また，ローマ字と仮名の判断に要した処理時間を被験者間で比較するために，ローマ字提示の語彙の正誤判断に要した反応時間を仮名提示の反応時間で割って，比率を算出した。

表2に示した反応時間の平均から，アルファベット系の言語を母語とする日本語学習者は，ローマ字提示の語彙を仮名提示よりも速く判断したことが分かる。これは，ローマ字と仮名の比率を見るとさらに明らかである。ローマ字提示の語彙を発音するのに要する時間は，仮名

表2　仮名およびローマ字提示による語彙の正誤判断における反応時間と正答数

			英　語	フランス語	ドイツ語	中国語	日本語1	日本語2	日本語3
促音拗音無　し	仮　　名	反応時間	2,399	2,417	1,610	4,557	503	625	649
		正答数	10	10	9	9	10	10	10
	ローマ字	反応時間	1,047	1,557	683	7,188	975	1,039	1,265
		応答数	10	10	10	8	9	9	10
促音拗音有　り	仮　　名	反応時間	2,795	2,294	1,907	4,955	523	658	619
		正答数	9	9	7	9	9	9	9
	ローマ字	反応時間	1,097	1,265	787	7,907	1,078	1,157	1,398
		正答数	10	10	10	7	9	8	9
全　　体	比　　率	ローマ字/仮名	0.41	0.60	0.42	1.59	2.00	1.71	2.10

注：反応時間はミリ秒，正答数は10単語のうち正確に判断された単語の数。

提示に比べて英語が0.41，ドイツ語が0.42，フランス語が0.60と約半分くらいの処理時間である。ところが，中国語を母語とする場合は1.59，日本語を母語とする場合は2.00，1.71，2.10とローマ字提示のほうが仮名提示に比べて2倍近く遅い反応時間で語彙正誤判断を行っている。

さらにこの違いが有意であるかどうかを証明するために，各被験者ごとに，ローマ字と仮名の提示条件の反応時間についての項目分析を行った。その際，10項目の反復測定分散分析を実行するために肯定反応のうち誤りの正誤判断に要した反応時間は，表2に示された平均反応時間と置き換えてから分析した。分析の結果，拗音・促音の有無に関しては，どの被験者にも処理速度に有意な差はなかった。一方，ローマ字か仮名かの提示条件では，すべての被験者に有意な差が見られた。また，拗音・促音の有無と提示条件の交互作用もすべての被験者において有意ではなかった。つまり，語彙の構成音の違いは正誤判断のための処理速度には影響がなかったことになる。

まず，英語を母語とする被験者は，促音・拗音有りの仮名条件で1つ誤りがある以外は，全問正答であるにもかかわらず，ローマ字提示の語彙のほうが仮名提示よりも有意に速く判断した［F(1,9)=53.89，p<.0001］。また，やはりドイツ語を母語とする場合も同じで，ローマ字提示の語彙を仮名よりも速く［F(1,9)=161.56，p<.0001］判断した。しかも，ローマ字提示ですべて正答であるのに，仮名提示では4つも誤りがあった。さらに，フランス語を母語とする被験者も，英語およびドイツ語の場合と同じで仮名で1つ誤りがある以外は全問正答であるのに，ローマ字提示の語彙を仮名提示よりも有意に速く［F(1,9)=13.19，p<.01］判断した。

ところが，アルファベット系の言語でない中国語を母語とする被験者は，この傾向が逆になり，仮名提示の語彙をローマ字よりも速く判断し［F(1,9)=11.45，p<.01］，なおかつ仮名を2つ，ローマ字を5つ間違っていた。また，日本語を母語とする被験者3名についても中国語を母語とする場合と同じ結果で，仮名（3名の平均が596ミリ秒）をローマ字（3名の平均が1,152ミリ秒）よりも速く判断した［日本人1がF(1,9)=57.00，p<.0001；日本人2が，F(1,9)=42.17，p<.0001；日本人3がF(1,9)=101.94，p<.0001］。

考　察

ローマ字と仮名で提示された語彙の正誤判断における意味的処理の効率性を測定した結果，アルファベット系の言語である英語，フランス語，ドイツ語を母語とするすべての日本語学習者が，ローマ字提示の語彙を仮名提示の語彙よりも大幅に速く正誤判断できた。しかも，正答数は，ローマ字提示の語彙のほうが仮名提示よりも多かった。したがって，アルファベット系の日本語学習者にとって，ローマ字提示のほうが仮名提示よりも，語彙の意味処理が効率的に行われるようである。しかし，中国語を母語とする被験者では，この傾向が逆になり，仮名提示の語彙をローマ字よりも速く正確に判断した。同様に，日本語を母語とする被験者3名についても中国語を母語とする場合と同じ結果で，仮名をローマ字よりも速く判断した。

やはり，実験1の音読課題と同様に，ローマ字を否定的に考える実証的な証拠は，語彙正誤判断課題からも見つからなかった。むしろ，語彙の意味処理のための効率性から見ると，アルファベット系の日本語学習者に対する日本語教育において，ローマ字の使用を支持する結果であった。

実験3　長文の音読と内容理解

「読み」(reading)のプロセスは，各処理要素(processing unit; 単語とは限らない）から意味を見つけだして文章の内容を理解するデータ駆動型処理（data-driven processing）と意味内容から次にくる分脈をあらかじめ予測して処理する概念駆動型処理（conceptually driven processing）の二つの基本的な処理過程の相互作用によって進んで行く（Stanovich，1980; Stanovich & West，1979 & 1981; Tamaoka & Takahashi，1994)。文章構造や意味内容の難易度によって，これらの相互作用の度合いが変わってくる。実験1と2では，語彙レベ

ルのデータ駆動型の語彙処理条件のみでローマ字と仮名を比較した。しかし，「読み」活動がデータ駆動型と概念駆動型の両方の相互作用で進んでいく以上，概念駆動型の処理を含む長文レベルでも，ローマ字と仮名提示による処理効率性を検討しなくてはならない。そこで，実験3では，長文の音読と内容理解をローマ字と仮名の提示条件で比較する。

方　法

被験者　実験1と2と同じ被験者。

刺　激　ローマ字と仮名で書かれた文章および内容の難易度がほぼ同じくらいの長文を，被験者にとってあまり難しくない日本語能力試験4級レベルの長文（中川，1990）から二つ選んだ。ローマ字提示の文章は，単語をスペースで区分（demarcation）するため，語彙処理において仮名提示の長文よりも有利になることが予想される。そこで，仮名提示文では，本研究の被験者が熟知していると思われる簡単な基本漢字を若干含みながら，単語区分の不明瞭さをできる限り排除するために，仮名提示文にも適当なスペースを入れた。ローマ字提示文は合計で544拍から構成され，仮名提示文は合計で560拍で構成されている。仮名提示文のほうが16拍だけローマ字提示文よりも長い。したがって，ローマ字提示文を基準として，仮名提示文との拍数の割合である0.9714を仮名の読み時間に掛けてローマ字条件と比較できるように調整した。

手続き　「はじめ。」の合図で，ローマ字または仮名で提示された長文の音読を被験者に求めた。音読時間は，ストップウォッチで測定した。したがって，音読に要した時間とは，「はじめ。」の合図から最後の単語が読み終えられるまでの所要時間である。音読にあたり，「後で内容についての質問をしますので，内容を理解しながら読んで下さい。」と指示し，単に声に出して読むだけの音韻的処理に終わらないようにした。これにより，内容の理解に「注意」（attention）を払う必要があるため，正確に発音することへの集中力が薄れ，仮に母語からの音韻的干渉があれば，それがより明瞭に観察できるはずである。また，後で誤りの語彙発音数（助詞も一つの語彙に数えた）を算出するために音読をテープに録音した。発音の誤りの算出は，日本語を母語とする採点者によって行った。音読後，長文の参照を認めないで，四者択一形式の10問（各1点の10点満点）から成る内容理解テストを制限時間なしで実施した。このプロセスを，ローマ字および仮名提示文で2回繰り返した。

結　果

ローマ字および仮名提示の長文の読み時間，発音の誤り数および内容の理解度は，表3に示した。その結果，実験1と2の場合と同様に，本実験でもローマ字提示文と仮名提示文の処理に大きな違いが見られた。

アルファベット系の言語を母語とする被験者については，ローマ字提示文のほうが仮名提示文よりも速く声に

表3　仮名およびローマ字提示による長文の読み時間，内容理解および発音誤数

		英　語	フランス語	ドイツ語	中国語	日本語1	日本語2	日本語3
仮　　名	読み時間	4'14"	4'11"	3'02"	3'52"	1'13"	1'27"	1'21"
	内容理解	8	6	9	9	9	8	7
	発音誤数	5	17	6	8	0	1	1
ローマ字	読み時間	2'19"	2'50"	1'45"	—	2'37"	2'59"	3'08"
	内容理解	8	7	10	—	6	8	8
	発音誤数	4	10	4	—	1	6	5
比　　率	ローマ字／仮名	0.55	0.68	0.58	—	2.15	2.06	2.32

注：読み時間は分と秒で示し，理解度は文章内容についての10問の正答数，発音の誤り数は，ローマ字または仮名提示の文章を読んだ時の発音上の誤りの数。

出して読まれ，なおかつ内容理解も同じかローマ字のほうが正確であった。英語を母語とする被験者は，ローマ字提示文でも仮名提示文でも正答数が8点でありながら，ローマ字提示文は2分19秒と速く，仮名提示文は4分14秒もかかっている。また，ドイツ語を母語とする日本語学習者では，内容理解でローマ字提示文は満点で，仮名提示文では一つ誤りがあったが，ローマ字提示文が1分45秒，仮名提示文が3分2秒で大きな読み速度の差があった。さらに，フランス語を母語とする場合は，ローマ字と仮名の読み時間の差は英語とドイツ語に比べやや少なかったが，それでもローマ字が2分50秒，仮名が4分11秒であった。しかも内容理解でもローマ字のほうが1点高かった。これら3人のローマ字と仮名の読み時間の比率は，英語を母語とする場合で0.55，ドイツ語で0.58，フランス語で0.68となり，ローマ字のほうが仮名よりも約2倍弱近く速く読まれた。

一方，日本語を母語とする日本人は，仮名提示文が3人の平均で1分20秒で読めており，内容理解も3人の平均が8点であった。ところが，ローマ字提示文になると，アルファベット系の言語を母語とする被験者の読み速度とほぼ同じくらいで，3人の平均が2分55秒で，ローマ字提示文の読みは仮名提示文の2倍以上（比率は3人の平均で2.18）の時間を要している。内容理解についても3人の平均が7.3点であり，ローマ字提示文の内容理解については，むしろアルファベット系の日本語学習者に比べて劣っていた。

さて，中国語を母語とする被験者については，ローマ字提示文は読めないという結果であった。したがって，表3にはデータが示されていない。この被験者の仮名提示文の読み時間が3分52秒で，なおかつ内容理解が9点であったことを考えると，ローマ字提示文が読めないのは，日本語能力が原因ではないと思われる。むしろ，中国語を母語とする場合，アルファベットを見慣れないこと，また中国語のアルファベット表記である併音（pinyin）による音素提示がローマ字と異なっていることが原因であろうと思われる。

さらに，テープレコーダーに録音した読みから，ローマ字と仮名提示文での発音の誤り数を比較してみた。表3に示したように，アルファベット系の言語を母語とする日本語学習者に見られた語彙の発音の誤り数（英語でローマ字が4，仮名が5，ドイツ語でローマ字が4，仮名が6，フランス語でローマ字が10，仮名が17）は，ローマ字提示文のほうが仮名提示文よりも少なかった。一方，日本語を母語とする場合には，ローマ字提示文が3人の平均で4つ誤りがあり，仮名提示文の誤りが平均で0.67で，ローマ字により多くの誤りが見られた。

具体的な個々の語彙の発音から，さらに興味深い結果が見い出された。英語を母語としているからといって，ローマ字で表記された「you（よう）」を英語の'you'と間違えて［ju:］と読むことはなく，正しく［yo:］と発音していた。また，ドイツ語表記の場合，'j'は/j/と発音される。そこで，ローマ字で書かれた「onaji（おなじ）」は，ドイツ語を母語とする日本語学習者であれば，[onaji]と読むかと思われるが，[onadzi]と日本語として正しく発音していた。さらに，フランス語の場合，'h'は発音されないにもかかわらず，ローマ字で書かれた「hajime（はじめ）」の場合は，/h/の発音を入れて，[hadzime]と正しく読まれた。これらの結果から，アルファベットの言語とローマ字の音素の表記の違いから音韻的干渉が起こるとする主張（加納，1992；木村，1974；式部，1991）は支持されない。

考察

語彙の音読と正誤判断の結果と同様に，内容の理解が要求される文脈を持つ長文の読みにおいても，アルファベット系の言語を母語とする日本語学習者は，ローマ字提示文を仮名提示文の約2倍ほど速く読んだ。しかも，発音はローマ字のほうが仮名よりも正しかった。また，内容理解も仮名と変わらないか，むしろローマ字のほうが良かった。したがって，アルファベット系の言語を母語とする日本語学習者は，文脈を持つ文章の場合であっても，ローマ字を介するほうが仮名よりも速く，なおかつ正確に日本語を処理すると言えよう。この実証的デー

タから見ると，言語処理の観点からは，アルファベット系の日本語学習者について日本語をローマ字で表記することに対し否定的に考える論拠はないであろう。

さて，中国語を母語とする被験者については，ローマ字提示文の音読は，非常に難しく，1行目が終わったあたりで読めなくなってしまった。被験者自身にその理由を尋ねたところ，中国語のアルファベット表記として併音を学んだが，ローマ字と音素の表記が異なっているので，文章の意味内容が理解できないということであった。アルファベット表記に慣れないばかりか，長い文章が音素表記の異なるローマ字で書かれた場合，中国語を母語とする日本語学習者には，音読がかなり難しいようである。また，日本語を母語とする日本人であっても，ローマ字提示文になると，アルファベット系の言語を母語とする被験者の読み速度および内容理解とほぼ同じくらいになってしまった。はじめに予想した以上に，アルファベット系の被験者は，ローマ字表記の日本語を効率的に処理すると考えられよう。

総合考察

この研究の初めに論じてきた日本語教育へのローマ字批判を検討するために，本研究の実験結果を次の三つの点から論じる。まず第1に，アルファベット系の言語を母語とする日本語学習者に対する日本語教育へのローマ字使用批判の論理的根拠について再検討する。第2に，本研究で得られた実証的なデータから，なぜローマ字提示の日本語の処理がアルファベット系の言語を母語とする日本語学習者に効率的に行われるのか，その理由を言語処理の観点から考察する。さらに，第3に，ローマ字の書記形態に限定せず，どういう条件であれば，日本語学習者の母語から効率的な処理機能が日本語の処理に転移するかを考え，より普遍的な母語の書記形態からの言語処理への転移条件を模索する。

本研究の実証的データは，日本語教育へのローマ字使用批判を裏付けているか？

日本語教育へのローマ字使用についての批判（加納，1992；木村，1974；国際交流基金，1988；式部，1991）は，次の二つの点からその論理的根拠を再検討しなければならない。

まず，第1に，書記形態と音韻処理との因果関係を明らかにすることである。そのためには，ローマ字が本当にアルファベット系の言語を母語とする日本語学習者の音韻的干渉を強めているかどうかを確かめなくてはならない。この点については，実験1の語彙音読課題によって，ローマ字でも仮名でもほぼ同じくらい正確に発音されており，アルファベット系の母語からの音韻的干渉が特にローマ字に顕著であるという傾向は観察されなかった。さらに，実験3で，文脈を持つ長文での音読を比較しても，ローマ字のほうが仮名よりも正確に発音されていた。以上のように，アルファベット系の母語からのローマ字表記を介した音韻的干渉（加納，1992；木村，1974；式部，1991，など）は観察されず，ローマ字を批判する裏付けとなるような実証的なデータは示されなかった。

第2に，ローマ字と仮名による処理効率性に関する実証的なデータが，ローマ字を批判する際にまったく提示されていない。つまり，日本語のローマ字表記が，どのくらいアルファベット系の言語を母語とする日本語学習者にとって有利なのか，あるいは不利なのかを示した実証的なデータがないままローマ字が批判されてきた。本研究では，三つの実験で，語彙のレベルばかりでなく長文のレベルでも，ローマ字と仮名提示による日本語の処理効率性を示す実証的なデータを提示した。

実験1では，アルファベット系の日本語学習者は，語彙の音読において，ローマ字提示の語彙を仮名提示よりも約2倍近く速く発音した。さらに，実験2の語彙正誤判断においても，語彙の音読の場合と同様に，アルファベット系の日本語学習者は，ローマ字で提示された語彙を仮名よりも約2倍ほど速く意味的に処理した。そればかりか，実験3の長文の音読においても，ローマ字提示文を仮名提示文よりも約2倍近く速く読んだ。いずれの実験においても，正確さにおいてローマ字と仮名とが変わらないか，むしろローマ字のほうが優れていたことを

考慮すると，データ駆動型処理のみの語彙のレベルであろうと，概念駆動型処理を含む文脈を持つ長文のレベルであろうと，ローマ字提示の日本語のほうが仮名提示よりも効率的に処理されることになる。

以上の実証的なデータから，ローマ字の書記形態自体には音韻的干渉を引き起こす原因は見い出せなかった。したがって，日本語教育へのローマ字使用を否定する（加納，1992；木村，1974；式部，1991，など）論理的根拠は示されなかった。むしろ，アルファベット系の日本語学習者にとって，日本語の処理効率性から見れば，ローマ字を使用するほうが有利であるという実証的なデータが示された。

なぜアルファベット系の日本語学習者はローマ字を効率的に処理できるのか？

それでは，どういう理由でアルファベット系の言語を母語とする日本語学習者は，ローマ字で提示した日本語を，仮名で提示するよりも効率的に処理できるのであろうか。

本研究に参加した日本語学習者は，日本に数年住んでおり，ある程度日本語の漢字と仮名の書記形態に慣れ親しんでいると思われる。しかし，日常生活においては，地名や商店名などの固有名詞以外には，ローマ字で表記された日本語をほとんど見かけない。このことを考慮すると，アルファベット系の言語を母語とする日本語学習者が，ローマ字で提示された日本語の語彙を全体的な視覚的イメージから意味を理解する書字的処理を行ったとは考えにくい。ところが，本研究の実験1では，ローマ字で提示された語彙の音読を素早く行った。これは，母語の書記素から音素への音韻的な転換機能が，母語と同じアルファベット系の書記形態であるローマ字で提示された語彙の書記素から音素への転換に利用されたからではなかろうか。

さらに，実験2で，ローマ字提示の語彙の正誤判断が仮名提示よりも速かったのは，ローマ字で提示されるほうが，書記素から音素への音韻的な転換処理が速く達成され，適切な語彙をより速く活性化しえたからであろう。また，実験3の結果から分かるように，この音韻的な転換機能は，文脈を持つ長文でも同じように転用され，仮名に比べローマ字のほうが音読と内容理解を効率的に達成しえたのではなかろうか。

そうすると，書記素から音素への音韻的な転換機能そのものは，母語の語彙処理のみに限定されることなく，独立した機能として，たとえばローマ字提示の日本語のように書記形態が同じである様々な言語の処理にも転用されうると考えられる。したがって，ローマ字を使用することによって，すでにアルファベット系の日本語学習者に出来上がっている書記素と音素の音韻的な転換機能を，日本語の習得にもうまく利用できるはずである。

どういう場合に学習者の母語から効率的な処理機能が転移するのか？

本研究の結果をより一般化して考えると，母語と学習の対象となっている言語の書記形態が同じ場合に，効率的な言語処理が転移するようである。これを裏付ける研究として，オハイオ大学に在学する英語能力の同じインドネシア語と中国語を母語とする学生の英語の語彙正誤判断における処理速度を比較した（Djojomihardjo, Koda & Moates, 1994）実験がある。インドネシア語はアルファベットで表記される言語であり，中国語は漢字で表記される言語である。したがって，英語能力が同じであれば，母語の表記形態からの影響が英語の処理速度で比較できる。この研究によると，英語の語彙使用頻度およびスペルと発音との一貫性に関係なく，インドネシア語を母語とする学生のほうが，中国語を母語とする学生よりも平均して約1秒速く英語の語彙を処理したことを示している。中国語を母語とする学生に比べ，アルファベットで表記されるインドネシア語を母語とする学生は，書記素から音素への音韻的な転換機能を，英語の語彙処理にも転用したのであろう。やはりこの研究も示すように，母語と学習対象の言語が同じ書記形態で表記される場合に，効率的な処理機能が働くようである。

それならば，母語と学習対象の言語の書記形態が同じではあるが，アルファベットのような音の表記ではなく，

意味的な最小単位の形態素である漢字の場合はどうであろうか。玉岡（1994）は，日本語能力がほぼ同じであると考えられる中国語（被験者10名）と英語（被験者17名）を母語とする日本語学習者の漢字二字熟語の語彙正誤判断における処理速度を比較している。この研究によると，中国語を母語とする日本語学習者のほうが，英語を母語とする日本語学習者よりも，平均で約800ミリ秒速く漢字二字熟語の語彙正誤判断を行ったことを報告している。さらに，同実験を母語で分けた被験者内で仮名と漢字の処理速度を比較すると，中国語を母語とする場合は，漢字のほうが仮名よりも平均で約1,100ミリ秒速く，また英語を母語とする場合は，漢字のほうが仮名よりも平均で約200ミリ秒速く処理された。さらに，中国語を母語とする被験者は，英語の場合よりも語彙正誤判断をより正確に行っている。中国語を母語とする日本語学習者は，日本語が中国語と同じ書記形態である漢字で表記されるため，中国語の漢字の知識から日本語の漢字の意味を推測して処理したのであろう。

それでは，母語と学習対象の言語が異なる場合はどうであろうか。仮名は中国語にも英語にも使用されない書記形態であるため，両被験者間の処理速度に差はないはずである。すでに紹介した玉岡の研究（1994）によると，漢字二字熟語を平仮名提示した場合の中国語と英語の日本語学習者の語彙正誤判断における処理速度を比較し，両被験者間の処理速度に有意な差はなかったことを示している。しかし，英語を母語とする日本語学習者のほうが，中国語の場合よりも正確に平仮名の語彙の正誤判断を行った。これは，英語を母語とする日本語学習者は，漢字についての既習の知識がないので，日本語の語彙処理においては音韻的処理を介して理解しようとしたのであろう。一方，中国語を母語とする場合は，中国語の漢字の知識から意味的処理を介して理解しようとするため，日本語の音韻的な側面にはあまり注意が払われないのであろう。したがって，母語と学習対象の言語の書記形態の関係からくる効率的な処理機能の転移は，中国語の場合は意味的処理，英語の場合は音韻的処理というように日本語の処理方略にも影響を及ぼしている。ゆえに，外国語の学習においては，学習者の母語の書記形態から生み出される処理効率性の転移とその処理方略への影響を適切に理解して，言語習得の過程にうまく利用していくよう工夫しなくてはならないであろう。

引用文献

天沼寧　1989　ローマ字のつづり方　武部良明編　講座日本語と日本語教育：第８巻　日本語の文字・表記（上）　明治書院，Pp. 311-338

Djojomihardjo, M., Koda, K., & Moates, D.R. 1994 Development of L2 word recognition. In Q. Jing, H. Zhang & D. Peng (Eds.), *Information processing of Chinese language* (pp.153-161), Beijing: Beijing Normal University Publishing Co.

ジャン，ジョルジュ著，矢島文夫監訳　1993　文字の歴史　創元社

林来子　1963　中国語と日本語教育　日本語教育　2，21-26.

加納千恵子　1992　ケース10　表記　岡崎敏雄，川口義一，才田いずみ，畠弘巳編　ケーススタディー・日本語教育　桜楓社，Pp. 74-87

川上蓁　1977　日本語音声概説　桜楓社。

木村宗男　1974　日本語教授法の基本問題―文字教育　講座日本語教育第10分冊　早稲田大学語学教育研究所，Pp. 82-93.

国際交流基金　1988　教師用日本語教育ハンドブック７　教授法入門　凡人社

中川良雄　1990　日本語能力試験対策用４級　問題集　凡人社

中川良雄　1992　日本語能力試験対策用３級　問題集　凡人社

西端千香子 1993　閉鎖持続時間を変数とした日本語促音の知覚の研究―日本語母語話者と中国語母語話者の比較　日本語教育，81，128-140.

Ramsey, S. R. 1987 *The Language of China*. Prin-

ceton, NJ: Princeton University Press.

武部良明　1991　文字表記と日本語教育　凡人社

Stanovich, K. E. 1980 Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, **16**, 32-71.

Stanovich, K. E., & West, R. F. 1979 Mechanisms of sentence context effects in reading: Automatic activation and conscious attention. *Memory & Cognition*, **7**, 77-85.

Stanovich, K. E., & West, R. F. 1979 The effect of sentence context on ongoing word recognition: Tests of a two-process theory. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, **7**, 458-472.

杉山太郎　1985　日本語の発音—中国語の発音の学習から　日本語教育，55，97-110.

玉村文郎 `1988　日本語の音韻の概説　国語　シリーズ別冊３　日本語と日本語教育—発音・表現編　国立国語研究所，Pp. 1-30.

玉村文郎　1989　仮名とローマ字　国語シリーズ別冊４　日本語と日本語教育—文字・表現編　国立国語研究所，Pp. 19-47.

Tamaoka, K. 1991 Psycholinguistic nature of the Japanese Language. 言語文化研究［*Studies in Language and Literature*］（松山大学），**11**(1), 49-82.

Tamaoka, K. 1993. Weniger lese und rechtschreibschwache Kinder im Land der aufgehenden Sonne? Zum Mythos der japanischen Schrift. In Heiko Balhorn and Hans Brügelmann (Eds.), *Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander* (pp. 123-132). Hamburg：Faude.

玉岡賀津雄　1994　仮名と漢字による語彙処理のメカニズム—日本語学習者の学習歴と言語背景による影響　松山大学総合研究所所報第15号　松山大学総合研究所

Tamaoka, K. & Takahashi, T. 1994 Understanding humour from another culture: Comprehension of parental brain twisters by Japanese university students learning English as a second language. *Psychologia*, **37**, 150-157.

SUMMARY

The use of *romaji*, i.e., Japanese scripted in Roman alphabet for teaching Japanese to foreign language speakers, has been widely criticized by researchers and educators. Critics claim that *romaji* has a negative effect on the pronunciation of Japanese; however, they have not thoroughly investigated possible effects of phonological interferences from the learner's mother tongue.

The accuracy and speed of performing word-naming, lexical judgement and text reading criteria were evaluated in the Japanese language instruction for native English, French, German, Chinese and Japanese speakers. The three subjects with alphabet scripting of their native English, French and German languages processed romaji-presented words and text twice as fast as those in *kana* script, and with equal or better accuracy. The native Chinese speaker and three native Japanese speakers showed the reverse results: kana-presented words and text were processed more efficiently. It is concluded that phonological interference is not directly caused by the unsuitability of *romaji*. Learners whose native languages are scripted in the Western alphabet are able to apply efficiently the grapheme-phoneme conversions from their mother tongues to romaji-presented Japanese. Thus, instructional benefits can be derived from the use of *romaji* with such Japanese learners.

The Science of Reading, Vol.38, № 3(1994)

授業記録

独白を含んだ読みが生徒の理解の様態にどのように影響しているか

——中島敦「山月記」を対象として——*

神戸市立神港高等学校　田　中　　勝**

I．はじめに

ジャン・エプラールは「書物から読書へ」（1992）の中で「文化的実践を研究する社会学者は，読書を，習い覚えるというよりも，継承する技術として捉えている。」そして「研究者たちは，書物そのものよりも読み方を，所有よりも受容形態を強調し，学校での勉強をとおして読む力が身につくのではなく，学校においていろいろな読み方が姿を現していることを明らかにしている。」（p. 31）と述べている。

また，文章を読むことについて，「読み手は既有知識を喚起し，選択，変換，結合，補充，統合，構造化等のさまざまな精神操作を用いて，文章の命題の内容と構造について一貫性ある内的な表象をつくりあげる過程が理解の過程である。」（内田伸子：1982　pp. 159～160）と記されている。継承する技術・受容形態とは，いわゆる精神操作を指すのであろう。

では，どのようにして自分独自の受容形態や視点の設定，それに伴う判断の仕方等を獲得していくのであろうか。そこで，教室で行われる読みの指導について考えるに，外山（1981）は「どんな名作も，学校の教科書で勉強すると，つまらないものに思われ，一生親しみにくくなる。教育の泣きどころである。」（p. 58）と述べる。例えば段落わけ等からはじまって，物語の文や語を区切ったり，抜き書きさせたりする読解指導がしばしば採られるが，いかにも手順書的で，実在感の喪失をもたらすものであるといえる。私はかねてから，読解指導の基本は，母親が幼児にいろいろと説明しながら読み聞かせる姿ではないかと考えている。問いや説明を交えながら読み聞かせることは，文章のどこに視点を置き，どのようにイメージ化し，どのように感想を持つかを伝えることでもある。これこそ精神操作の一形態であると考える。

そこで，幼児への読み聞かせと同じように，教師が読みながら，心に浮かぶことを独白し，教師の読みの全貌に近い姿を生徒の前に提示する読みの指導があるべきだと考える。即ち，教師の読みにおける視座とその注視点からおこる心象や判断を開陳し，文の進行に従って，予想していた作品像を修正し，明確にしていく過程を，生徒に追体験させるのである。そして，今までと違った作品との接し方を体験させることで，生徒の読みの様態の幅も広がり，厚みを増していくであろう。幼児も母親の説明を通して，作品の接し方のみならず，語句のイメージや，それにまつわる好悪感まで受け継いでいくのである。すなわち，母親の受容形態・文化を自分の内に取り込んでいくのである。

そこで，母親の説明読みの特徴の一端を表す，教師のモノローグを交えた読みが，生徒の読解の様態にどのように影響するか，作品「山月記」（中島敦）を使って検証することとする。

---

* The effect of a teacher's commentary on students' understanding of a story read aloud.

** TANAKA, Masaru (Shinko Senior High School, Kobe)

II．方　法

材料　「山月記」中島敦　（大修館　国語II三訂版）

対象　神戸市立神港高等学校　商業科2年3クラス

1991年4月25日調査

A．42名　B．41名　C．37名　計　120名

方法　(1)　50分授業の内で，次の作業の後あら筋と感想を各200字程度で書かせた。

Aは，朗読（川久保潔氏）を聞かせる。（32分）

Bは，袁傪の部分に独白を加えて読み聞かせる。（26分）

Cは，李徴の部分に独白を加えて読み聞かせる。（30分）

(2)　例えば袁傪の独白では，○「監察御史」役人を取り締まる役だから高位だろうなあ。○「我が友，李徴子ではないか？」「我が友」や尊称の「子」など，心から自分の友人だと想っているのだなあ。○「袁傪は恐怖を忘れ，馬から降りて……」袁傪は李徴が虎である事も忘れてしまっている○「かっての君の友李徴であったこの自分と話を交わしてくれないだろうか。」この時袁傪はどう想っただろう。○「少しも怪しもうとしなかった。」何故だろう。袁傪もそんなことより先ず話し合いたかったのだろうか。……といった単発的なモノローグに終始した。

Aにおける朗読時間と比較して，そのモノローグの多くないことが分かっていただけるだろう。

III．結果とその考察

1．あら筋における注視点について

文章のあまり重要でない詳細を省いて思い出す要旨としての「マクロ構造の抽出過程は，言語理解とともに進行していく。読み手は，その文章が言わんとすることを決定するのに，文章の終わりまで待ちはしない，むしろ継続的にマクロ命題に関する推論を行う。さらに，マクロ命題はテキストの残りの部分の分析に大きな影響を与える。」読み手が決定した「命題に合わないような文の命題を無視するだろう。読み手は徐々に，全体的なマクロ命題へとテキストの表現を絞り込んでいく。そして，最終的なマクロ命題の集合がテキストのマクロ構造を表現し，記憶に蓄えられることになる。」（J．グリーン：1990：p. 98）

〔I〕　あら筋に於ける注視点　1991．4．25調査

	対　象　組	B（41名）	C（37名）
	内　　容	李 徴 群	袁 傪 群
I	序段（概略）	28	28
II	袁傪と会う	19	31
III	虎になった経過 その心情	11 4	10 6
IV	詩への執着（即席の詩）	16	12
V	過去の状況（臆病な自尊心） 現在の心境	9 3	5
VI	妻子のことを頼む 姿を見せて消える	21 20	12 15
	計　（平均注視点数）	131（3.19）	119（3.21）

以下数字は実数を表す

このようなマクロ構造の形成において重要な働きをするマクロ命題に関する推論の基は，読み手の注視点であり，注視点によって捉えられた情報であろう。では，そのような読み手の注視点はマクロ構造・あら筋にどのように影響しているであろうか。

あら筋の注視点表をみると，全体的な特徴として，李徴群と袁傪群の比率から，李徴群は注視点表IV～VIに多く，袁傪群はI～IIIが多い。これは明らかに，モノローグの結果であると言えよう。すなわち，それぞれの群は，その視点を重視することによって，それぞれの注視点への偏りを持つこととなったのであり，それは逆に，注視する以外の部分を軽視することを意味することになる。

袁傪は，物語の中では，主人公李徴の身の上話や心境の聞き手に終始しているため，主人公との出会いのIIは，

必ず通らなければならない注視点である。それに対して，李徴としては，袁傪との出会いは，自分が虎となった事由や心境を述べるための手立てとしてあるだけだから，あの程度排除する者がいた結果Ⅳ～Ⅵが中心となる。

以上，明らかに，独白の操作は生徒の視点の置き方に影響し，生徒の生成したテキストのマクロ構造を特徴的なものにしている。

なお，あら筋の平均注視点数は両群ともほとんど変わらないのであるが，これは，あら筋として，1．きっかけ，2．本話，3．結び，といった意識と関係して3コンマの数となっていると考えられる。物語に対してもっている知識構造，即ち物語スキーマをそれなりに定式化して持っていると考える。

2．感動の度合いについて

生徒に教材の中で感動と疑問の部分を提示させると，ほぼ同じ部分を提示することは何度か報告した（1992年神戸市教育論文・1993年全国連全国研究大会）が，言語という曖昧な存在の中に新しい意味・認識を感じ取った者は感動したと述べ，感じ取れなかった者は疑問として提示する。とすれば，無答は感動への判断を下すことができず，疑問のままとどまっていることを示す数であり，感動予備群とも考えられる。

感動とは，常識的に固定したものを破るものと認めたとき，斬新なイメージや感覚が与えられていると感じたとき，新しい驚きや期待を喚起されたとき，新しい伝達や解釈と受け取れたとき等に起こるもので，文章中の部分ではなく，それを受け取った者の受け取り方に主因があるわけである。

［Ⅱ］　感動の度合い　1991．4．25調査

対象組	A（42名）	B（41名）	C（37名）
活動内容	素読群	李徴群	袁傪群
① 大変感動した	1	2	0
② 感動した	1	7	4
③ よかった	9	12	11
④ まあまあ（普通）	20	7	16
⑤ つまらなかった	3	2	5
⑥ 無　答	8	11	1

「多くの人の場合，密接に結び付いているイメージと情動という二つの領域の間には”類縁性”がある。」たとえば「想像性がきわめて豊かな被験者は，感情的要素の強い態度と行為を同時に示すことがしばしば確認されている。」（ミシェル・ドゥニ：1989年　p. 239）とも言われる。とすれば，この場合人物に注視点を持ち，より現実的に，より鮮明にイメージ化することが感動につながると考えられる。

また，「他者の”見る”働きと”なる”働きは密接に関連しており，他者に”なる”ことによって，他者が見えているように”見る”ことも可能であると考えられる。この方略では，この両者の密接な関連を利用しつつ，逆に”見る”ことによって”なろう”とするのである。」（宮崎清孝：1985　p. 140）と考えれば，”見る”働きかけをする人物によっても感動の質も程度も当然変わってくるであろう。

即ち，「山月記」では，袁傪群は友人の立場で李徴の話を聞くこととなり，虎となった李徴の気持ちを袁傪を通して思いやることにとどまりやすい。それに対して，李徴群では，ドラマの中心であり，嘆き，苦しみ，訴える李徴の立場で読み進むため，”見る”ことを通して”なろう”という感情にまで高まることで，容易に感動へとつながるのではないか。

なお，袁傪群の「つまらなかった」といった感想も，身の上話を聞かされ，妻子のことを頼まれる立場として登場していることを思えば，うなずけるところがある。

これらは，物語をより感動的に捉えようとするには，あるいは，作者の志向する主題に迫ろうとするには，まず主人公に視点を置くべきことを示唆しているのではなかろうか。また素読群に感動の度合いが弱いことも合わせて，視点を明確にすることが，感動を得るためにはより有利であるともいえる。

[III] 感想文の内容 1991. 4 .25調査

項	内容	素読群 42名	李徴群 39名	袁傪群 37名
李徴について	○虎になって人間の時の欠点が判った。 悔しかったろう。哀れだ。かわいそうだ。孤独だ。人の心が消える悲しさ。 人の心が虎の中でうずく。	14	15	18
	○思いやりがある。妻子のことを頼んだ。友人を食べたくない。妻子のことを頼み安心したろう	5	3	5
	○詩家とならずかわいそう。みじめ，厳しい。伝録	2	3	1
李徴に批判的	○自分勝手過ぎ。自分のこと考え過ぎ。 嫌でも仲良くせよ。人と付き合わない無知だ	1	3	6
	○自尊心の誤解を解くべきだ。努力すべきだ。	1	1	2
	○名誉欲はよくない。	0	1	0
袁傪について	○友情の話か。 故人も人として話してくれた。最後まで話を聞いてやった。	5	2	11
	○袁傪も悲しかったろう。	1	1	2
	○別れがよかった。悲しかった。	2	0	2
一般主題	○人間について考えさせられた。 どこかで人間が嫌だったのだろう。初めから今の形だと誰も思っている。人と付き合わなかった悲劇だ。	4	5	3
	○時には自分を見つめ直せ。現実をみよう。		2	
包括的	○おもしろい話だ。 夢がある。すごい。考えられない不思議さだマンガみたいである。よかった。 イヤな想い	8	4	4
	○判らない。	8	2	3
その他	○全くの誤解	6	1	1
	素読 ・友と会った時人の心であって良かった。 ・獣でも優しさがあることが判った。 ・どうして急に毛が生え出したのか不思議だ。 李徴 ・故人が自分より上で絶望したのではないか。 袁傪 ・適当なところで楽しく生きよう。(一般) ・説明してもらいながら聞いていて読む気が出てきた。 ・読んでもらって良かった。			
	計 と 一人平均視点数	57/1.4	43/1.1	58/1.6

3．感想文の内容について

伊東は「表現を生成する問題に取り組むとき，その取り組み方（プランの立て方や表現の仕方）に影響する要因として，表現する目的，表現者の知識，表現媒体，そして表現を受け取る人の反応が考えられてきた。」（伊東昌子：1993：p. 127）と述べている。

ここでの感想文の作成については，作品を読み通して得た物語のマクロ構造とそれについての感想を教師に伝達することであり，「表現する目的」も「表現者の知識」も，200字以内•20分程度といった制約の中で作成されるのだから，推敲といった思考過程や表現媒体の選択等が入り込む余地があまりない，従って，読解のナマの姿が表現されていると考える。

そこで，感想文の内容の特徴を列挙してみると次のようになる。即ち，

① 主人公である李徴群は一般化・概念化された感想が比較的多い。
② 主人公外の袁傪群には「友情の話か」といった人間関係主題の傾向を持っている。
③ 李徴への批判的態度を持った内容も袁傪群に比較的多い。
④ 李徴に対して同情的・感傷的な傾向は袁傪群に比較的多い。
⑤ 包括的・感覚的な内容をもったものは素読群に多い。
⑥ 素読群の特徴として，「李徴批判」の傾向は李徴群に近く，「袁傪について」は袁傪群に近いといえる。
⑦ 全くの誤解は素読群に多い。

以上である。

李徴群に一般化・概念化された感想が多いのは，視点が物語の中心人物であるため，他の人物への視点誘導効果は少ない。従って，李徴への注視度は強く，イメージがより鮮明となり，宮崎（1982）が述べる認識の二面性に因って，一般化・概念化を促すこととなったのであろう。

次に袁傪群であるが，たとえ袁傪に視点を誘導しても，物語中では，主人公の身の上話やその心情を聞かされる立場に終始しているため，李徴群のようにはイメージ化できず，主人公との関係で捉えざるをえない。このことが人間関係主題の感想に集中し，主人公「李徴」に対しても，「自分勝手すぎる」とか「自分のことを考え過ぎ」といった人間関係を基盤とした批判となって表れている。

更に，対象人物に“なる”ことができたとしても，袁傪は第三者であるため，好意的な内容も，同情的なものに止まってしまうのであろう。

素読群では，包括的・感覚的な感想が多いのは，視点が定まらぬまま感想文を書かなくてはならない状態であったことを示し，このことが特徴⑥のように，或る面では李徴群に傾き，他の面では袁傪群に接近するといった傾向をも示している。更に，誤読の多いのも，視点の定まらない不安定な思考の錯誤状態があった結果であると考える。

Ⅳ．おわりに

以上で，注視点の変化に因って読みの様態がどのように変化するか，といった問題の一端が明らかになったと思う。すなわち，感動の面からみると，主人公に視点を置いた読みが，読者をより感動へ導くこと。それは，主人公のイメージの鮮明化と内容を一般化して捉えられるといった利点によること。さらに，主人公以外の人物に視点を置くと，人物間の関係といった面に認識が移行し，その関係を通して物語を捉えようとすること。等が判明した。以上からも，独白を入れた読みは，生徒の読みの様態に影響を及ぼすことができることが判った。しかし，独白を含んだ読みによる指導を定着させるには，今後，どのような独白が，生徒の読みの様態にどのような影響を及ぼすかといった，細かな問題について，もっと多様な検証が必要であろう。さらに，物語の読みの視点を，どこに置くことが読解に有利なのか等，それぞれの特徴をふまえて検討しなくてはならない。

参考文献

ジャン・エブラール：「ヴァランタン・ジャムレ＝デュ

ヴァルは，いかにして読むことを学んだか」R.シャルチェ編「書物から読書へ」みすず書房　1992

内田伸子：「文章理解と知識」　1982　［佐伯胖編「推論と理解」認知心理学講座第3巻東京大学出版会］

外山滋比古：「読書の方法」現代新書　1981

J.グリーン：長町三生監修「言語理解」認知心理学講座4　海文堂1990

神戸市教育論文：1992「詩の発見」

全国連全国研究大会（神戸）：1993「詩歌の理解形態とその指導について」

ミシェル・ドゥニ：寺内礼監修「イメージの心理学」勁草書房　1989

宮崎清孝：「視点の働き」1985　［宮崎清孝他編「視点」認知科学選書1：東京大学出版会］

伊東昌子：第三部4「表現へのプロセス　アプローチ」1993　［若き認知心理学者の会著「認知心理学者教育を語る」北大路書房］

宮崎清孝：「理解と視点―概念理解の場合」1982　［佐伯胖編「推論と理解」認知心理学講座第3巻東京大学出版会］

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の４種の雑誌が配布されます。

  (a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
  (b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）
  (c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
  (d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S.　$ 19.00	U.S.　$ 69.00
雑誌１種類と会員権	U.S.　$ 38.00	U.S.　$ 88.00
雑誌２種類と会員権	U.S.　$ 55.00	U.S.　$105.00
雑誌３種類と会員権	U.S.　$ 75.00	U.S.　$125.00
雑誌４種類と会員権	U.S.　$ 90.00	U.S.　$140.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，１年間に発行された図書が送られます。

4．入会希望者は，住所・氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

5．IRAから会員証を受けとったら，会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。

6．継続希望の方は，IRAから届いたRenewal Noticeを，すぐ日本読書学会へお送り下さい。

Vol. 38, No. 3 October, 1994

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda
Shobi Inoue
Takashi Kuwabara
Takahiko Sakamoto
Katsumi Tokuda
Hajime Narushima
James M. Furukawa
Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa
Takashi Ezure
Norihiko Kitao
Nobuyoshi Shikanai
Masaharu Fujita
Jun Yamada
Toshimichi Ishihara
Yoshitake Oshiro
Soichi Goto
Hisayoshi Shuto
Mariko Murai
Hideo Yorozuya
Yasuchika Imai
Michio Onishi
Tsuneyoshi Goto
Kazuko Takagi
Shozo Muraishi
Nobuko Uchida
Akira Okada
Kunio Kobayashi
Satoshi Tanaka
Yoshitsugu Mochizuki

CONTENTS

Feature Article

Using the school library as a reading center fostering the love of reading in children ……*OGIWARA, Naoko* *NAKAYAMA, Atsuko*……83

Original Articles

Film forms in the comprehension of films ……*AOYAMA, Masahiko*……87
The concept of "stylistic interference" ……*ASADA, Takaki*…98
To use or not to use Romoji——A psycholinguistic evaluation of the arguments against the use of Romaji for teaching Japanese with learners of alphabetic mother tongues……*TAMAOKA, Katsuo* *BARBARA, Menzel*… 104

Classroom Report

The effect of a teacher's commentary on students' understanding of a story read aloud……*TANAKA, Masaru*… 117

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第38巻　第3号
〈通巻　第 149 号〉

平成6年10月1日　発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会
発 行 人　日本読書学会
発 行 所　日本読書学会
〒112　東京都文京区大塚3−29−1　筑波大学学校教育部国語教育研究室内　振替00160-8-3213番

印刷・勝美印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第38巻 第4号（通巻 第150号）平成6年12月1日 発 行（季刊）

特集・学校図書館の活性化
学習に役立つ学校図書館の構想　高橋邦伯

原著
翻案教材を用いた古文の読解指導の試み　舛田弘子　工藤与志文
児童における読書困難と作動記憶の関係について　北尾倫彦
英文読解におけるスキーマ活性化のための読解前活動の効果に関する研究　飯島博之
障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」の読み聞かせの効果　徳田克己

150

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

特集・学校図書館の活性化（IV）

学習に役立つ学校図書館の構想
－主体的に学ぶ生徒の育成－　千葉市立蘇城中学校　高橋邦伯　123

原著

翻案教材を用いた古文の読解指導の試み
－江戸奇談随筆を題材に－　東北大学　舛田弘子
東北大学　工藤与志文　128

児童における読書困難と作動記憶の関係について
京都女子大学　北尾倫彦　141

英文読解におけるスキーマ活性化のための
読解前活動の効果に関する研究
茨城県立牛久栄進高等学校　飯島博之　147

障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」
の読み聞かせの効果　筑波大学　徳田克己　153

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会長（理事長）　佐藤泰正
副会長（副理事長）　福沢周亮
常任理事　桑原　隆　阪本敬彦　鳴島　甫　森　吉正　村石昭三
理　事　有沢俊太郎　井上尚美　今井靖親　大村はま　岡田　明
倉澤栄吉　高木和子　田近洵一　徳田克己　野地潤家
塩　和明　増田信一　横山範子

監　事　平沢　茂　山本晴雄

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田進一　井上尚美　桑原　隆　阪本敬彦　徳田克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原敏直　今井靖親　内田伸子　江連　隆
大城宜武　大西道雄　岡田　明　北尾倫彦　後藤智一
後藤恒允　小林国雄　鹿内信善　首藤久義　高木和子
田中　敏　藤田正春　村井万理子　村石昭三　望月善次
山田　純　高屋秀雄

The Science of Reading, Vol. 38, No. 4 (1994)

特集・学校図書館の活性化

学習に役立つ学校図書館の構想

——主体的に学ぶ生徒の育成——*

千葉市立葛城中学校　高　橋　邦　伯**

I　読書活動を取り入れて

現在，教育の現場には自ら学ぶ意欲や能力，思考力，表現力などを育成することを基本とする学力観に立った学習指導が求められている。

この要請の背景には，今日の科学技術の進歩と経済の発展がもたらした情報化，国際化，価値観の多様化，核家族化，高齢化などの生徒たちの生活や意識に深く影響をしている社会変化にいかに対応するべきかという問題がある。特に，現代の高度情報化社会の中では、社会の変化に対応するために，生涯にわたって学び続けながら，多くの情報を多くのメディアの中から取捨選択して役立てていくことが必要となってくる。その学び続ける意欲と能力の育成が求められているのである。

本校では，この要請を一つのきっかけとして生徒の生活と学習の中核に幅広く自己教育の活動としての読書活動を位置付けていこうと考えた。この教育課題を解決していくために、本校の教育目標に照らして，葛城中学校生徒の読書活動のあるべき方向を考察し，研究目標を設定した。

研究目標

⑴　生きて働く情報処理能力の育成（各教科等，各教科間の連携）

ア　読書活動を通じて生徒の主体的な学習を促す学習の場の設定と学習方法を開発する。

イ　学習に役立つ学校図書館を構想する。

⑵　読書活動に親しむ生徒の育成（特別活動）

ア　生活の中で読書活動を役立てることの意識化をはかる。

イ　生活の中で読書活動を楽しむことの意識化をはかる。

1．各教科での取り組み

当初，本校では大きな戸惑いがあった。各教科での読書活動と言ってもいったいどのようにすればよいかという戸惑いである。しかし，次のように考えることによって次第に幅広い実践が考えられるようになっていった。

従来の「読書指導」は国語科を中心に行われてきた。しかし，「読書活動」は単に本（活字）を読むことだけを意味しない。現代の情報のあり方は，さまざまな媒体によっているからである。活字，映像，音声，語り，行動，絵（イラスト）等さまざまなあり方でわたしたちの生活を取り巻いており，わたしたちは，それらのなかから情報を収集し，情報を処理し，自己表現する。したがって，「読書活動」は単に受容することだけを意味するものではなく，自らの問題や課題の解決に対して，言語やその他の媒体によって必要な情報をとらえ（判断・鑑賞・論理的な把握），情報を処理（思考・解決・発表・表現・創造）する一連の活動としてとらえる。

本校では読書活動を単に活字を「読む」読書という範囲から広げ，さまざまな在り方の情報を「読む」活動で

---

* Thoughts on a school library conducive to studying

** TAKAHASHI, Kuninori (Katsuragi Junior High School, Chiba-city)

あり，自己の経験の中に組み入れて自己表現し，再創造する活動ととらえている。この活動の中で学ぶ姿は，一つの教科のものではなく，すべての教科や生徒の学校生活全般にわたって共通のものでなくてはならないし，生涯にわたって学び続けていく力となるものであると考えるからである。

このような考え方を基に生きて働く情報処理能力の育成を目指して，各教科では，各教科の目標を見失うことなく，実践を積み重ねた。

各教科等における実践は次のように行われた。

各教科等における読書活動をどのようにとらえるのかの分析

各学年における年間学習指導計画への位置付けと計画の作成

読書活動の実践（情報処理能力の育成という観点から）

成果及び読書活動における条件・課題の整理

実践は，どの教科とも１学期に最低一回の読書活動の単元構成をすることで計画をした。

また，情報処理能力の諸要素の分析から各教科等で共通する学習過程は次のように考えた。

情報処理能力	学習過程
	①課題の把握 ②学習計画作成
①情報検索の力（情報を探す力）	③資料収集・選択
②情報収集の力（情報を集め選択する力）	
③情報理解の力（調べ理解する力）	④調査・理解
④情報整理の力（蓄積のための力）	⑤記録
⑤情報創造の力（目的・場に応じて表現し，新たな情報を発信する力）	⑥表現・伝達
	⑦評価（自己評価）

2．学習に役立つ学校図書館の構想

各教科等で積極的に読書活動を中核とした学習活動を展開して行くためには，資料等が提供できる学校図書館が必要になってくる。学習センターとしての学校図書館の構想は近年叫ばれてきているものである。学習センターとは，多様で豊かな資料を管理保管すると同時に，それらを用いて学習活動が展開できる学校図書館の機能をさしている。したがって，その機能は，現代の情報のあり方を反映して，図書資料ばかりではなく，視聴覚資料やコンピュータの資料を有効に活用することが望ましい。また，各種資料の管理・保管にあたっても，コンピュータのシステムによる集中管理と地域図書館等とのネットワーク化が期待されるところである。理想的な学習センターとしては，①生徒の生活や学習の意欲・興味・関心が喚起できる場であること　②多くの資料を有していること　③情報処理の能力の基本的なことが習得できる場であること　などが考えられる。今回の本校の研究実践においては，上記のことを視野に入れつつも予算や設備を考慮し，図書資料を中心にした整備にとどめた。学習センターづくりの第一歩と考えたからである。

II　学習センターづくり

学習センターづくりにあたっては，全職員で取り組んだ。学校図書館の運営と整備は図書館担当の仕事であると考えられがちであったが，全教科等の学習にいかに活用していくかを考えたとき，全職員の意識が変わらなければならないことが明確になっていった。

1．施設・設備の充実と利用

(1)　教科別の配架

従来の十進分類法に従う配架をやめ，教科別の配架を行った。各教科等での利用促進を考えたからである。配架してみると，教科によって極端に少ない資料しかないところが明白になり，図書購入の際の参考になった。図書によっては，どの教科に入れてよいか迷うものもあったが，各教科で「この単元の学習で使いたい」という判断をしてもらい配架をした。この教科別の配架は，学校図書館における図書配架の一過程であると考える。

(2)　教科別の配架

教科別の配架にともない，各教科での利用促進のために，空き教室を利用し，第二図書室を作った。隣接した空き教室を第二図書室としてあてた。配架は第一図書室：国語，社会　第二図書室：数学，理科，英語，保健体育，技術家庭，音楽，美術，道徳，特活　である。

(3)　利用の促進

職員室の背面に，「第一図書室，第二図書室，視聴覚室，コンピュータ室利用届」のボードを作り，利用が重ならないようにしている。視聴覚室，コンピュータ室を含めての利用を確認し促進しているのは，学習センターづくりの第二段階を想定しているからである。第一，第二図書室ともかなりの教科での利用がみられるようになり，調整をしながら利用をしている。

2．資料収集と整備

図書資料を中心に行った。その他資料の管理，保管にあたっては，図書資料を含めてのコンピュータによる集中管理が今後望ましいと思われる。

(1)　資料収集と整備

各教科教室等の分散していた図書を図書館に集め各教科の配架を行った。現在どのような図書があるかの確認と学習活動にどのように利用できるかを知ることができた。さらに，各教科等で図書を細かく分類し，検索が可能なように図書とカードの照合を全職員と図書委員の生徒で行った。

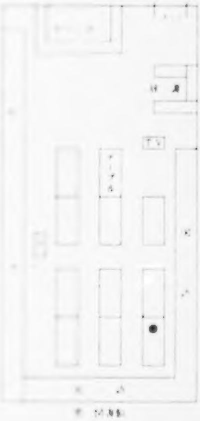
(2)　図書資料の購入

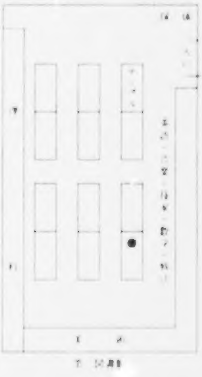
＜市立みやこ図書館の見学＞

図書館運営と購入リスト作成の参考とするために全職員で行った。

＜図書購入のための下見（夏休み）＞

各教科等の単元の学習の中で，生徒たちが十分に活用できる図書のリストアップのために，全職員で東京の大書店へ出かけた。この下見は教師の図書に対する意識を





第二図書室

第一図書室

BEST COPY AVAILABLE

変えたように思う。以後，購入希望を制限するまでになった。

(3)　その他の資料の蓄積(テーマコーナーへ)

パンフレットや新聞記事等のファイル資料，生徒作品等の蓄積も少しずつであるが進みつつある。特に，生徒作品等の蓄積は生徒が相互に学習活動のイメージを作っていくために有効であるので今後充実させたい。これらの資料を学習で必要な時に，テーマコーナーの資料として図書資料とともに利用できればよいと考えている。

3．利用指導

(1)　図書館利用の基本的マナー，貸し出し方法，資料の調べ方等は各学年とも年度当初国語の時間を利用し，オリエンテーションを行った。

(2)　代本板の利用を導入した。図書資料の所在を明確にさせるために導入した。図書資料の所在と移動については明確になった。しかし，貸り手のプライバシーの問題等を考えると課題が残る部分がある。図書館内での閲覧の際には，番号カードを図書資料の位置に差し込むことをさせた。

4．広報活動(図書委員会の活動を中心にして)

(1)　学級文庫の充実への取り組み

身近なところに図書がある環境を目指し，学級文庫の充実を呼びかけ，収集と管理にあたった。

(2)　図書館だよりの発行

利用規定，新着図書紹介，「私のすすめる一冊」の特集等を掲載し読書への意欲を誘った。

(3)　掲示物の充実　新着図書紹介を意欲的に行った。

(4)　読書記録「本の旅」の利用促進

読書量調査に利用し，読書への喚起を行った。

III　実践の成果と課題

1．生きて働く情報処理能力の育成

各教科等の取り組みでは，何よりも，読書活動の各教科等での取り組みは，大きく指導法の改善につながることだ，と教師が意識できたことである。生徒の主体的な学習のために，学習の個性化・個別化のために読書活動の推進は今後も図られねばならない。また，各教科等の読書活動の中で，生徒の主体的な学習を目指した学習の場を設定することにより，「なすことによって学ぶ」という姿勢ができつつある。各教科等の読書活動の視点は教科の特性によって様々であるが，共通して言えることは，生徒が資料を活用し，自ら学び取るという指導過程を考え，場を設定して行くことで，生徒の学習のエネルギーが今まで以上に引き出すことができることが確認できたことである。さらに，生徒達は表現方法が豊かになり，様々な表現方法を工夫して生活の中で生かしている。表現をすることを厭わなくなった。

読書活動において欠くことができない要素や条件が確認できつつあることも成果であった。

これらのことは，各教科等での実践の中で現実の問題として意識されたことであった。今後の課題として，各教科等では教科の目標を見失うことなく，今後もこれらの要素の確認と条件整備に向かう。

研究に着手した当初，教師の間では戸惑いがあった。しかし，少しずつ実践を重ねていくうちに，日常行ってきている学習活動を，生徒が適切に資料を活用し，より社会生活に生きて働く力を培うものとして意識できるようになってきた。全職員の意識が学習の資料を自ら選択するようになったことは大きな成果である。今後も，少しずつでも各教科等の実践を積み重ね，実践の中で生まれてくることを大切にしたい。

2．学校図書館の構想

学習センターとしての学校図書館の構想は，まだ第一段階である。各教科等の資料整備と活用によって今までとは違う雰囲気の中で活用されてきているが，学校全体での様々な資料の統合までいっていない。

また，生徒の動線上にある図書館，司書等の人的配置，予算的な措置，コンピュータによる地域図書館とのネットワーク作り等，一学校の取り組みではなく，地域を巻き込んだ広範囲での学校図書館の試みがなされるべきである。

Ⅳ　おわりに

本校の実践は，読書活動の一つの方向を示したに過ぎない。しかし，生徒自身が学習活動を自分のものとし，生きて働く力を身につけていく方向は学校図書館を中心にして明確になりつつある。本校での取り組みは今後もまだ継続されるが，多くの学校で様々な試みがされ，交流しながら新たな方向を開拓できればと思っている。

The Science of Reading, Vol.38, No.4 (1994)

翻案教材を用いた古文の読解指導の試み

——江戸奇談随筆を題材に——*

東北大学　舛　田　弘　子
東北大学　工　藤　与志文**

1．問題と目的

学習指導要領によれば，高等学校における古典の教育については，以下の目標が設定されている。すなわち，古典Ⅰにおいては，「古典としての古文と漢文を読解し鑑賞する能力を養うとともに，ものの見方，感じ方，考え方を広くし，古典に親しむことによって人生を豊かにする態度を育てる。」であり，古典Ⅱにおいては，「古典としての古文と漢文を読解し鑑賞する能力を高めるとともに，ものの見方，感じ方，考え方を深め，古典に親しむことによって人生を豊かにする態度を育てる。」である。

ところで，上記の目標を達成するためには，学習者が古文に対して興味と関心を持ち，古文を読みたい，読んでみようと思う気持ちを持続させることが大切になってくるであろう。それには，古文学習の導入の時期に，古文に対する興味，関心を持たせるような教材を配置することが重要であると筆者らは考える。

ところで，その導入期の教材として，実際にはどのようなものが用いられているのであろうか。筆者らの調べによれば，『宇治拾遺物語』，『伊曽保物語』『徒然草』などからの短編が用いられている。そして，教材としての扱いは，現代語訳が添えられたり，古語への注釈がなされるなどして，初学者にも読みやすく工夫がなされている。また，例えば『宇治拾遺物語』の「児の空寝」は，笑い話であり，学習者に興味を持たせるという意図がうかがえる。

しかし，現代の小説や随筆を味わう場合を考えてみても分かるように，一つ一つの言葉の意味が分かれば読解としてそれで十分であると言うわけではない。例えば，前述の「児の空寝」は，「僧たちが夜退屈なので，かいもちひを作ろうということになった。児は楽しみにしていたが，できるまで起きて待っているのも気が引ける。寝たふりをしていればきっと誰か起こすだろうと思っていると，思いどおり起こしてくれた。しかし，一度で起きるといかにも待ち構えていたようで恥ずかしい。だがもう一度起こしてほしいと思っているのに，起こしてくれない。仕方なく，ずいぶん時間が経ってから返事をし，僧たちに笑われた。」という話だが，これにしても，笑い話として楽しむためには，その時代背景の理解が必要である。例えば，「かいもちひ」とはどんな食べ物だったのか，児とはどんな存在で，年はいくつぐらいか，なぜ児は寺にいるのか，僧がたくさんいるらしいがなぜか，これらの事が理解されて初めて，この話が笑い話として味わえると言えよう。しかし，初学者に取って，これらの事を理解するのは決して楽なことではない。なぜなら，これらの文章の扱う時代・生活感覚が，学習者の生活感覚・時代感覚から掛け離れてしまっているからである。

日本文学の中で重要な位置を占めるだけでなく，文学作品として味わいの深い，『枕草子』，『源氏物語』，『徒然草』を教材として扱う場合においても同様の問題が生じ

---

* An alternative method for the teaching of reading of Japanese classical literature: Using weird stories from the Edo period.

** MASUDA, Hiroko & KUDO, Yoshifumi (Tohoku University)

る。これらのいわゆる「古典」を高校生が学習するのはもちろん大切なことであり，学習指導要領もそれを意図していることは明らかである。ところが高校生の生活感覚からすると，これらの「古典」は，非常に遠いものであると言わざるを得まい。例えば，『枕草子』，『源氏物語』であるが，文学を享受する立場にあった当時の宮廷人にしてみれば，これらの中で描き出されているのは，自分に取ってなじみの深い宮廷生活である。つまり，宮廷の中での行事，習慣に始まり，価値観，美意識，人間関係なども共有されていることによって，より作品を楽しめたものと考えられる。また，『徒然草』でも，当時の不安定な世の中での無常観や，思想などが共有されていればこそ，味わいも深まると言うものであろう。

武田（1981）は，『徒然草』を，入門教材として適していると結論している。その理由としては，文章が短いこと，文章構成が整っていて内容の把握がしやすいこと，歯ぎれがよくテンポの速い文体であること，語彙が豊富で古語や文語文法に慣れさせやすいこと，などが挙げられている。

しかし，現代の高校生が，これらの「古典」を味わうためには，文法・古語が分かって，文章に何が書いてあるのかを理解し，更に，背景となる知識や感覚が分からねばならない。文章を逐語訳することができても，この「背景となる知識や感覚の理解」が欠如しているのであるならば，古文を現代文に置き換えただけであり，これらの「古典」を十分に味わうことは困難であろう。

むしろ，古文読解の初心者向けの教材としては，彼らの生活感覚と掛け離れた世界の話よりは，生活感覚としては共通点が多く，ただ古文で表記されているだけ，というような文章の方が適当なのではないだろうか。現代文になっても良く分からない文章が，古文で分かるはずもなく，しかも文法・古語の細かい知識を要求されるのでは，古文が嫌いになるのも理の当然であるように思われる。「古典」として認識されているものでなくても，現代文で読めばさらりと理解でき，笑い・恐怖などを誘い，興味を引くような文章の方が，古文に対する関心を高め，古文学習を持続させるのではないかと筆者らは考える。武田（1981）も，「少しでも生徒の興味•関心をよぶものを選ぶ方が，よいのではなかろうか。……（中略）……滑稽談・奇聞逸話の方がより多く選ばれてよいと考える。」としている。武田は「徒然草」の中から選択するときの基準について述べているのだが，古文初学者に時代背景・生活感覚の点でよりなじみがあるかどうかで考えるならば，そして導入として興味，関心を重視するならば，「古典」である必要は必ずしもないのではないだろうか。

もう一つの問題として，高校の古文の授業は文法中心にならざるを得ないということが挙げられる。確かに受験を意識すればどうしても細かい文法や古語にこだわったものになってしまうことは，仕方がないかも知れない。文法学習はほとんど暗記によるものになるため，決して楽しい経験であるとは言えず，そのために，古文に対して，「嫌い，つまらない，読みたくない」と言う印象を持ってしまうことが考えられる。また，導入期に文法や古語の知識をあまり強調すると，「文法•古語がいちいち完璧に分からなければ，古文を読んでも意味が分からない」と誤解されてしまう可能性もあるだろう。個々の語や文の意味が分かった上でストーリーを理解するという読解の仕方の他に，ストーリーをまず理解してから個々の語や文の意味を推測するという読解の仕方もあるのである。もちろん大学受験のためには，古語・文法をきちんと暗記し，完璧な現代語訳を作れるような学習者にするための授業と言うのは，重要な意味を持つ。しかしながら，試験を離れた時，そのような考え方は，かえって古文に対する敷居を高くする結果となるだろう。

筆者の一人が国語を担当する外国語系専門学校の学生が今回の学習者である。彼らは，高等学校で古文・漢文を学んできている。しかしながら，彼らの古文読解能力は，ほとんど初学者と見なしてよいものである。後に述べるが，これは，彼らのほとんどがこれまで受けてきた古文の授業に興味を持てず，古文はつまらないもの，嫌いなものとしてきたためであろう。現在の彼らは，当然

ながら，もう受験のために古文を勉強する必要はなくなっている。従って，大学受験向けに文法を暗記し，古語の知識を高め，問題を解く力をつけることは今回の目標にはならない。だが，指導要領にもあるように，古文を学ぶことの意義は，大学受験のためだけではなく，「古典に親しむことによって人生を豊かにする」というところにもあることは言うまでもないことである。そこで彼らには，試験を離れて，古文を味わい，楽しめるようになってほしいと筆者らは考えた。

そこで，以下のような教授目標を設定した。

(1) 「古文」とは，「昔の日本人の書いた文章の総称」である。従って，名作と言われる純文学以外に，大衆小説やゴシップ雑誌など，さまざまな文章が現代にあるように，昔にも『枕草子』，『源氏物語』，『徒然草』以外にも，笑いや恐怖やその他情動的な反応を誘うような，軽めの読み物もある。そのことを文章を読むことを通して知らせる。

(2) 古文は，辞書を引きつつ原文を完璧に訳せるように読むだけが読み方ではない。大体のストーリーを大づかみにし，その後古文の言葉の趣を味わいながら読む読み方もあることを知らせる。

(3) (1)・(2)の教授目標の実現を目指した教授プランに基づいて古文を読むことによって，「嫌い」，「つまらない」，「読みたくない」というネガティブな反応から，「読んでもいい」，「もっと読みたい」というポジティブな反応へ変容させる。

これらの教授目標を達成するために，具体的には次のように教授原則を定め，教授プランを作成した。対応する教授目標毎に，教授原則を列挙する。

1）は，前述の(1)に対応する。ここについては，古文作品に対し，学習者が非常に限られた知識しか持たないことが明らかなので，学習者がこれまでに授業等でほとんど経験していないであろうと予測できる時代と，ジャンルの作品を教材として選択した。具体的には，江戸時代の奇談随筆である「北窓瑣談」（1829／1961）の中から，「異形を見る(1)」を取り上げた。「異形を見る」は，いわゆる怪談に近いものであり，学習者たちは，『枕草子』，『源氏物語』他の宮廷物語や，『徒然草』などの無常観随筆よりは，興味を持って読むことができるのではないかと考えたためである。

2）は，前述の(2)に対応する。ここについては，杉浦日向子作の漫画，『百物語』の中から，『北窓瑣談』の「異形を見る」を翻案したと思われる「異形の家人の話」を教材として利用することにした。漫画を用いて，あらかじめストーリーを大づかみにしておけば，古文の細かい文法や古語の知識がなくても，原文を味わうことができるのではないかと考えたためである。また，杉浦による漫画「異形の家人の話」は，後にプランの所で指摘するが，細かいところで原文との違いがあり，それによる印象の違いなども，授業の中で読み取らせることができると考えた。

また，原文を味わうためには，古語の辞書的な意味の理解は多少あいまいなままでも，その言葉が何を表現しようとしているのか，具体的にイメージとして思い描くことは重要なことであると筆者らは考える。従って，古語を辞書的に現代語に訳すのではなく，その古語の表現している具体的な内容を強調して発問にしていくことによって，学習者が古文の趣を味わうことができるように意図した。

以上の事から，教授原則1）および2）に基づいて作成された本研究の教授プランによる古文の読解指導により，教授目標(1)および(2)が達成され，その事によって，教授目標(3)もおのずと達成されることが期待できる。

2．方法

1）学習者および授業者

学習者は，前述の通り，仙台市内の外国語系専門学校の2年生90名（女子74名，男子16名）である。筆者の一人が，彼等が1年生の時から，「国語」というタイトルの授業を担当している。この授業で扱ってきたのはすべて現代文であり，多少なりとも古典を題材としたのは，彼等が1年生の時に，「慶安の御触書」を現代語訳したもの

（舛田，1994）を読み物教材として扱った程度である。今回の授業も，筆者の一人によって行われた。

2）教材の記述

前述の教授原則に従い，作成した教材について記述する。まず，学習者に配付したプリントの全文を表１に示す。このプリントの発問系列が教授プランを具体化したものである。

プランの流れは，大まかにいって次のようなものである。最初に翻案教材である漫画を読んで大まかなストーリーを確認し（一）(2)，本文を語句の示している具体的な意味内容を考えつつひととおり読み（二），漫画と原文の違いを検討し（三），感想をまとめる（四・五）。

既に述べたように，この授業では，題材として江戸時代の随筆である『北窓瑣談』を用いている。この『北窓瑣談』は，1829年，医師であった橘春暉（南谿）によって書かれたものである。内容としては，「異形を見る」のような奇談の他に，四書五経に関するもの，医学に関するもの，旧友の思い出など非常に幅が広い(3)。

「異形を見る」を翻案して漫画にしたと推測されるのが，前述の杉浦日向子『百物語　壱』所収の「異形の家人の話（資料３参照）」である。杉浦は，『百物語』（壱～参）において，古典に出典があると見られる奇談を題材にして，漫画化している(4)。「異形の家人」の漫画の中で用いられている言葉は，多少難解な言葉もあるにせよ，現代語である。また『百物語』版「異形の家人」のストーリーは，「異形を見る」とほぼ同じである。

しかしながら，この２つの作品は，一箇所，決定的に異なっているところがある。それは，『北窓瑣談』版が，「暑さと疲れのせいで異形を見た」としているのに対し，杉浦版では，異形を見たのは，「鬼がとりついていたからだろう」と最後にほのめかされていることである。つまり，『百物語』版では，「異形」を「鬼」という外部の怪のせいだとして，説明をつけていることになる。この違いが，この２つの作品が扱う「怖さ」の質を全く異なったものにしていると考えられる。『北窓瑣談』版では，「普通の人間でも，暑さと疲れのせいで，異形を見てしまう可能性があるのだ」として，「人間の心の深淵の不思議さ，不気味さ」をうかがわせている。それに対して，『百物語』版では，「鬼」を出してくることによって，「鬼という存在の気味悪さ，とりつかれることの恐怖」を前面に出すことになると，筆者らは解釈した。そこで，この事については，プランの中で学習者に確認し（三），読み取らせるようにした。他にも，主人公の名前が違っていたり（一，二の２），登場人物の異形が異なっていたり（二の８），教訓めいた言明があったりなどの細かい違いがある。それらの相違点のいくつかについてはプランの中で触れて，読み手が受ける印象の違いがどのようなものであるかを確認することにした。

また，古語の辞書的な意味を聞くのではなくて，古語から感じ取れるイメージや，具体的内容についての発問を多く設けた（二の１，３，４，５，６，７，９，10，12，14，15，16，17）。特に，学習者の既有の知識をできるだけ利用して語の意味内容を類推させるために，現在も使われている言葉をヒントとして与えた（例：二の４，「政」に，「公務員の行政職」など）。また，分かりにくそうなところには，選択肢を与えた（例：二の７など）。

さらに，本文の会話文にあたる部分を現代語に置き換えさせた（二の11，13）。これは，授業においては，文脈が十分学習者に押さえられていることを確認した上で行なうことにした。ただ現代語に直すのではなく，多少意訳になっても雰囲気が伝わればそれでいいと伝え，足りない言葉は文脈を考えて補うよう，教示した。

3）授業のあらまし

このプランによる授業は，1994年７月７日（木）と14日（木）の２週間にわたって，それぞれ１時間ずつ計２時間行われた。学習者には，最初に，漫画版「異形の家人」（Ｂ４，２枚：資料３参照）と，発問ならびに回答記入用プリント（Ｂ４，２枚）の計４枚が最初に渡された。次いで，発問の一が終わってから，原文（Ｂ５，１枚：資料１参照）が渡された。授業の最初の１時間は，プリントの一から二の８まで，次の１時間でプリントの二の９から，五まで進めた。四の感想を書く前には，筆者ら

による現代語訳（B５，１枚：資料２参照）が渡された。授業終了後に，回答記入用プリントは回収した。なお，授業中に，古語辞典は使用しなかった。

３．結果と考察

授業は，プリントの発問に対して学生が答える形で進められた。ここでは，発問ごとに学生から出された回答例を紹介する。

◎発問一について

＊〈主人公の名前〉

「吉田某」というのはすぐ回答された。しかしながら，「某」が読めない学習者がほとんどであった。「ぼう」，「なにがし」と読むことを伝えた。

＊〈起こった事件〉

「家の中の人物が異形になっていた」という回答が得られた。この時点で「異形」という言葉が出てくることは授業者は予想していなかった。また，後に原文との違いを明らかにするための伏線とする必要もあったため，「異形とは具体的にどういうこと？」と問い，「妻が牛，若党が蛙，下女が馬，子供が芋虫」との回答をそれぞれ得た。

＊〈主人公の対応〉

「刀へ手をかけたが思いとどまる」，「奥座敷で寝ていた」と回答。念の為，「なぜ思いとどまったのか」を確認し，「声や挙措がいつものままだったから」との回答を得た。

＊〈結果〉

「夕方にはいつもの家内に戻っていた」，「誰も死なない」と回答する。

＊〈原因〉

「わからない」という学習者もいたが，最終的に「背中に鬼を背負っていた」と回答する。鬼が原因だと明言されているのではなく，仄めかされているのだということも確認する。学習者によっては，自分自身が異形の原因を何だと思うか，ということと，作者としては何を原因として仄めかしているかが混乱している可能性があり，それが「わからない」という回答になったと考えられる。これは，発問の言葉にも問題があったと言えるだろう。

◎発問二について

１〈「異形」とは〉

「変な顔」，「いつもとは違っている」，「人間ではない」と回答。語義通りに解釈しようとし，「つまりどういうことなの？」と重ねて聞かないと，具体的にどういうことなのかはなかなか出てきにくかった。

２〈主人公の名前〉

「何の久兵衛」と回答。漫画では「吉田某」となっていることに言及し，「何の久兵衛」とは，見たり聞いたりした感じがどう違うかを聞く。「吉田の方がかたい感じ」という回答が得られたので，漫画の作者はより「武士らしく」，かたい感じの名前にしたのかもしれないことに言及する。

３〈「炎暑の頃」とは〉

「夏，八月ごろ」，「真夏，とても暑い」「炎という字から，真夏だと思う」などの回答があった。「炎」という字のイメージに言及した学習者は少なかったが，「とても暑い」ということはいずれの学習者も感じ取っていたようであるので，問題はないと考える。

４〈「政（まつりごと）」とは〉

「政治，国家を運営する」，「とりしまり」，「公務」などの回答が得られた。ヒントとして，「公務員の行政職」を出して，理解の助けにしようとしたが，「県庁や市役所に行ったことない？」と聞いても，はかばかしい答えは帰ってこなかった。

５〈「心地もあしく」とは〉

「気分がよくない」はすぐ回答された。

〈「あしく」の漢字〉

「あしく」が「悪しく」であることも，すんなり出た。授業者側から，「あし」と「わろし」の違いについて触れ，「なんとなく気分が優れない」などというものではなく，「とにかく気分がひどく悪い状態だ」ということを確認した。

6 〈「抜き打ち」とは〉

「刀を抜いて，妻を打つ」と回答。打つとは，切ることだ，と確認する。また，「いきなり抜いていきなり切る」のか，「ゆっくり抜いて狙い定めてゆっくり切る」のかという問い掛けには，「いきなり」の方だと回答があった。

7 〈「異形ならざるはなし」とは〉

すんなり「c」と回答する。

8 〈漫画と原文で「異形」が違うのは〉

「子供が漫画では芋虫，原文では鬼」，「若党は原文では出てこない」と回答。原文と漫画の味わいの違いを確認するために，「自分の子供が芋虫と鬼とではどちらが嫌か」と聞くと，半々くらいであった。

9 〈「大かたならざる怪異」とは〉

もともとの筆者らの意図としては，「普通でない」から，「b」が適当であろうと考えていたが，「c」でも意味としてはそう不自然ではないことに，授業中に気が付いた。そこで，bcのどちらでもよいとしたが，似たような選択肢であるために，学習者が迷う原因を作ってしまったかもしれない。

10 〈「仕損じて」とは〉

すぐには回答が得られなかった。「急いては事を仕損じる」の意味は分かるのだが，「何をすることが仕損じることになるのか」が，学習者の中で今一つはっきりしていなかったのかもしれない。そこで，「刀を抜いて切りかかって失敗すること」，「家の者を殺すことがもしかすると失敗になるかもしれない」と，こちらから回答を与えた。

11 〈「武士の名も恥かし」の現代の言葉への置き換え〉

回答を授業中に板書したものを以下に示す。「武士なのに刀で失敗してしまったら恥ずかしい」，「自分の地位に傷が付く」，「武士なのに情けない」。他にも，学習者が自分でプリントに書いていたものとしては，「武士の名がすたる」，「世間体に響く，頭がおかしいと思われる」，「武士ともあろうものが女に刀は抜かん」，「武士の面子も保てなくなる」などがあった。文脈を汲み取り，適切な現代語にできていると高く評価できる。

12 〈「常ならざるに」とは〉

「普通でない」，「顔色が悪い」，「殺気だっている」などと回答。「殺気だっている」には，単に気分が悪いと言うことだけではなく，内心の動揺とそれを押さえようとするところまで学習者が読み取ったことがうかがえる。

13 〈「心地いかが」の現代語への置き換え〉

板書したものは，「どうかしたのですか？」，「気分はどうですか？」，「具合はいかが？」などであった。他にも，「大丈夫？」，「調子はどうですか？」，「どーしたの？」，「気分が悪いんじゃない？」などがあった。文脈から適切な言葉を選択できていると言っていいだろう。

14 〈「常体の顔」とは〉

どうしても古語の意味にそって逐語的に「普段どおりの顔」，「いつもの顔」と回答する傾向があるが，「つまり具体的にはどう言うこと？」と更に質問を重ねると，「人の顔」と回答することが可能なので，特に問題はないと考える。

15 〈「斯く見えし」とは〉

「妻が牛，子供が鬼・・・」などと，細かく答える傾向にあった。念の為に「家中のものが異形に見えたこと」だと，補っておいた。

16 〈「手打ちにする」とは〉

「切ること」，「殺すこと」と回答。「手」という言葉には，「自分でする」という意味があり，従って，「自分で刀を抜いて切る」のだと言うことを補足した。

17 〈「慎むべし」とは〉

「むやみに刀を抜いたり早とちりはいけない」，「殺すなということ」と回答。

◎発問三について

漫画と原文の終わり方の違いはすぐ回答された。そこで，「漫画の方が怖いか，原文の方が怖いか」と聞くと，7：3で漫画の方が怖いと言う学習者が多かった。その理由としては，「鬼というものが怖い」，「とりつかれるな

んで怖い」が漫画派であり，「鬼のせいなら納得が行くが，暑さと疲れというのが怖い」，「この頃は暑いので，自分にも幻覚があるかもしれない」が原文派であった。そこで漫画と原文の怖さの違いを，「鬼という存在自体が示す怖さ」と「普通の人がふとしたことで異常になってしまう怖さ」とまとめた。現代の若者である学習者たちのほとんどが杉浦の漫画の方が怖いといったことは，杉浦の仕掛けが成功したと言えるだろう。しかしながら，四で示すように，原文の終わり方を肯定的に評価している学習者も多い（後述の感想のカテゴリー③漫画と原文の違いに言及したもの参照）。今回の教授活動によって，原文を十分に味わえたことの傍証となると筆者らは考える。

また，「教訓」の存在の有無について，授業では触れなかったが，感想では教訓に着目している学習者もいて（後述の感想のカテゴリー④扱った話の内容に言及したもの参照），その面でも，原文の読みがしっかりしていたといっていいだろう。

◎発問四について

以下に学生の感想の一部をカテゴリー別に示す。なお，（　）の中に，性別とプランの五（もっと古文を読んでみたいと思うか）に対する回答を記した。

① 扱われた教材が奇談随筆であることに関連したもの

・このような不思議なお話を勉強したのは初めてです。このような絶対あり得ないようなお話の方がのめり込めるので，またやってみたいです。（女：読みたい）

・古文にもこのような面白い話もあったんだと思った。内容的にはわかりやすかった。（女：どっちでもいい）

・古文はすごく苦手だと思っていたけれど（高校の頃），内容が楽しかったので，スラスラ読めたので嬉しかった。（女：読みたい）

② 漫画があったことを積極的に評価したもの

・漫画と文章，両方あったので読みやすかった。武士はプライドが高いので暑さと緊張でおかしくなったのだろうと思った。（男：どっちでもいい）

・あんまり古文は好きでなかったが漫画だと読みやすく何となくだが意味も分かるような感じがする。（男：読みたい）

・漫画で見ると古文も楽しいと思う。でも原文を作った人は何でこんな話を作ったのかよくわからない。私はこんな人の顔が動物とかになっているなんてあり得ないと思うし，たとえ見えても久兵衛のように悩むかなぁ，と思うからです。ちょっとバカバカしい話，とも思った。でも，古文を理解するのにはこのくらいがいいのかなぁ。（女：どっちでもいい）

・漫画の内容はつまらなかったと思う。ただ，考え込まずに読み通せるので，授業で用いるのにはいい教材ではないだろうか。（男：どっちでもいい）

③ 漫画と原文の違いに言及したもの

・私は原文の方が好きだ。“暑さと疲れで幻覚を見てしまう”というのは，結構現実的な話だと思う。（女：読みたくない）

・漫画よりも文章を読んだ方が怖いかもしれないと思った。文章の方がなんとなく書きかたでまた怖さを増していると思う。漫画は読みやすいと思う。（女：どっちでもいい）

・漫画の方は鬼ということで，余り現実的にはあり得ないような“お話”で済ませられるけど，原文の方は，もしかしたらありえることかもしれない。人間って，何か，怖いところを持っているなと思った。（女：読みたい）

・面白かった。漫画と原文では原文の方が雰囲気があっていいと思った。古文は好きではないが先に漫画を読んだせいか，原文の内容が取りやすく，高校の授業みたいにすごい抵抗を感じないで読み理解することができた。（女：読みたい）

・家に帰ったら見る人すべてが異形になっていたら，こんな恐ろしい事はないと思う。原因はどちらも違う事を書いているが，私は暑さと疲れによって異形を見るほうが怖いと思う。古典はきらいでしたが，今回は面白かったです。（女：読みたい）

・文章の方では最後にはやとちりな判断で行動してはいけない，というような教訓があるが，漫画の方だと単な

る怪談になっている。その時代の日本と今の日本とでは，着るものも家も政治もほとんどすべて異なっていて，まるで他の国の話のような気がするときがある。だからもし本当に鬼が乗っていたとしても，そのころは鬼くらいいたのかもしれないと変に納得してしまうので不思議だ。（女：どっちでもいい）

・原文の方がずっと重みがあって，私は好きです。漫画は落ちがくだらないし，原文の最後にあるような教訓(という程のものでもありませんが）がないのでしり切れトンボになっていると思います。最悪なのはカエルの絵と背中の鬼がさるに見えてしまう所です。(女：どっちでもいい)

・どちらも面白かった。漫画では原因が鬼になっているが，この話の場合，やっぱり原因が鬼の方が面白いと思う。この話自体は面白いけど，そのままは難しい。(女：読みたい。ただし簡単だったら。)

・漫画は唯でも読めるし，読みやすい事もあって最後の結末は漫画ならではの実在しない鬼で終わるけれど，私はどちらかというと文章のおちの方が奥深くていいと思った。(女：読みたい)

④　扱った話の内容に言及したもの

・とても面白い話だと思った。心の奥底にある恐怖心が幻覚を見せたのかと思うと怖くなった。(女：どっちでもいい)

・意味をよくよく知ると面白さが増した。本当にこんな事があったら怖いけれど，幻覚だったら一度くらい経験してみたい気もする。(女：どっちでもいい)

・面白かった。何か教訓があったのだろうか。おそらく「かかることのあるべければ慎むべし」だろう。その辺のことはさだかではないが，昔の話の方が現代の怪奇話より，よっぽど怖いと思う。(女：読みたい)

・原文は何か別に伝えたい事があると思った。漫画はただ単に怖さを表現しているが，原文は心にゆとりを持つ事をその時代の人に伝えている気がした。昔の人は頭がいいと思うので，今現代に伝わっている話は裏の意味があるような気がして（教えみたいなもの）楽しかった。（女：読みたい）

○発問五について

学生の回答は，「読みたい」が54名(60.0%)，「どっちでもいい」が28名（31.1%)，「読みたくない」が4名（4.4%)，無答が4名（4.4%）であった。「読みたい」と答えた学生と，「どっちでもいい」と答えた学生を合わせると，実に9割以上の学生が，古文を読むことにポジティブな姿勢を示していると言っていいことになる。

3．討　論

以上の授業の結果から，筆者らの教授目標が達成されたか否かを検討する。プラン作成の参考にするために，授業の前に学習者への簡単なアンケートを行ったので，その結果を授業前の状態とし，それを踏まえて，ここでの議論を行う。

まず，教授目標(1)〈「古文」には，軽めの読み物もあることを文章を読むことを通して知らせる〉についてである。授業前のアンケートでは，学習者によって，高校時代に学習したものとして挙げられた古文の作品は，『枕草子』，『徒然草』，『源氏物語』，『平家物語』，『竹取物語』，『伊勢物語』などであった。

授業後では，感想（カテゴリー①）で，学習者が「このような不思議なお話を勉強したのは初めて」，「このような面白い話もあったんだと思った」「古文はすごく苦手だと思っていたけれど(高校の頃)，内容が楽しかったので，スラスラ読めたので嬉しかった」などの思いを抱いたことが見て取れるので，この教授目標は達成されたと考える。

今回の教材が奇談随筆であったことは，学習者に興味を呼び起こし，学習を促進し，一部の学生には更なる学習意欲を高めたと考えられる。それは，学習者が感想(カテゴリー①）の中で述べていることから推測されるし，更に話の内容について否定的な感想は，一つも見られなかったためである。これに対して，授業前のアンケートで，学習者が「学習した記憶のある古文」として挙げたものについて，おもしろかったかどうかを聞いたところ，

「つまらなかった」という反応が目立った。従って，問題と目的のところで展開したように，古文初学者に奇談随筆を読ませることは，いわゆる「古典」から入るよりも適切であると思われる。

つぎに，教授目標(2)〈古文の大体のストーリーを大づかみにし，その後古文の言葉の趣を味わいながら読む読み方もあることを知らせる〉についてである。授業前のアンケートで「古文がつまらない・嫌いな理由」について聞いたところ，「文法が難しい」，「言葉がわからない」，「普通に読んで一度で理解できない」，「現在の生活とは関わりが無いので興味がない」などの回答があり，特に目立ったのは，「古語・文法が難しい」という回答であった。筆者らが，文法，古語の知識がなくても，翻案教材によってストーリーを大づかみにするという目標を立てたことは，このように「文法・古語」を苦手とする学習者に取っては非常に適切であったと言えよう。

授業後では，発問二などにおける古語の意味に対する問いかけに対しても，一々辞書を引くことなく，ほぼ適切に答えることが出来ていた。これは，漫画によって与えられた文脈やストーリーに基づいて，単語や文の意味を十分に推測できたことを意味していよう。この事は，授業後の感想のカテゴリー②で，「漫画と文章，両方あったので読みやすかった」，「あんまり古文は好きでなかったが漫画だと読みやすく何となくだが意味も分かるような感じがする」，「漫画で見ると古文も楽しい」，「漫画の内容はつまらなかったと思う。ただ，考え込まずに読み通せる」というような感想があったことからもわかる。また，原文の持つ教訓の意味に授業ではほとんど触れずに終わってしまったのにも関わらず，学習者の一部は，「何か教訓があったのだろうか。おそらく『かかることのあるべければ慎むべし』だろう」，「漫画はただ単に怖さを表現しているが，原文は心にゆとりを持つ事をその時代の人に伝えている気がした」と感想で述べている。特に教授者側が強調しなくても，教訓を読み取ることができたことを示すものであろう。この教授目標も達成されたと考えられる。

最後に，教授目標の(3)〈「つまらない・読みたくない」から「読んでもいい・もっと読みたい」へ変容させる〉について述べる。授業前のアンケートで，「古文は好きか，嫌いか」について聞いたところ，「興味がない」，「嫌い」，「つまらない」と多くの学習者が回答していたのに対し，授業後の発問五への回答は，前述の通り，「読みたい・どっちでもいい」と答える学習者が9割以上を占め，「読みたくない」とするのはごく僅かであった。このことから，学習者たちはこの教授活動によって，この教材に関心を持ち，それが古文への関心に広がったものと見てよいだろう。

これらの結果から，高等学校での授業においても，奇談随筆や翻案教材を用いることで，学習者たちの学習意欲を高め，理解を促進することが可能であると考えられる。しかしながら，問題と目的のところでも触れたが，奇談随筆を用いている教科書などほとんどないのが現状である。今回の結果が示すように，少なくとも導入として江戸奇談随筆を翻案教材と共に用いることは大変有効であった。導入のみにとどまらず，これらの随筆は，江戸時代の人間のものの見方，考え方，それから作者の受けていた中国思想や中国文学の影響を知る上でも大きな役割を果たすと考えられる。また，問題と目的の所でも触れたように，学習者たちにとっても比較的なじみが深いテーマを扱っているものも多い。従って，筆者らは，教材として江戸奇談随筆を用いることを，ここに改めて提案するものである。

今後の研究の方向としては，本研究においてその有効性が確認された「ストーリーの理解から個々の文や語の推測へ」という教授原則が古文をより深く理解する上でも有効であるかという点を検討することが挙げられる。更には，このような原則で構成された授業によって，学習者の側に，「まずストーリーを簡単に押さえてから，個別的に分かりにくいところを検討する」という読み方のストラテジーを身につけさせることが可能になるのではないかと考える。そしてそのストラテジーによる読みが，古典をより深く味わい，古典に親しむことにつながると，

筆者らは考えている。

注

(1) 原文及び現代語訳は資料1，2を参照のこと。

(2) 以下，カッコ内の数字は対応する発問の番号である。

(3) 『北窓瑣談』では，それぞれの文章には特に表題は付いていない。この「異形を見る」という表題，並びに授業で使用した原文は，『随筆辞典　4　奇談異聞編』による。『随筆辞典』版と『北窓瑣談』版は，漢字とひらがなの表記に違いがある。

(4) 杉浦の『百物語』の中で，「異形の家人の話」以外にも，既に出典が工藤（1991）によって明らかにされているものがある。詳しくは，国語教授科学　第1巻　第3号　p. 36～41を参照されたい。

参考・引用文献

工藤与志文　奇談随筆を古文教材に使おう　国語教授科学　第1巻　第3号　pp. 36-41　1991

柴田宵曲編　随筆辞典　4　奇談異聞編　東京堂出版　1961　pp 13

杉浦日向子　異形の家人の話　百物語　壱　新潮社　pp. 53-60

武田　孝　古典語・古典教育論考　教育出版センター　1981

橘　春暉　北窓瑣談　1829　（関根正直他監修　日本随筆大成　第二期　第八巻　日本随筆大成刊行会　1928　所収）pp. 156-344

舛田　弘子　現代語訳　慶安のおふれがき　わかる授業の創造　pp. 51-63

森　銑三編　随筆辞典5　解題編　東京堂出版　1961　pp. 449-450

文部省　高等学校学習指導要領解説　国語編　教育出版株式会社　1993　pp. 102-126

表1　授業の発問系列を示したプリント

一　漫画（杉浦日向子「百物語　壱」新潮社）を読んで，あらすじを整理してみよう。

＊主人公の名前は？
＊起こった事件は？
＊それに対して主人公はどうしたか？
＊その結果，どうなったか？
＊何が原因でその事件が起こったと考えられるか？

二　この漫画の元になったお話が，江戸時代（一八二九）の『北窓瑣談』という随筆集に載っている。漫画と原文を対比しながら読んでみよう。

1　「異形」とは，何だろう。
2　主人公の名前は何か。
3　「炎暑の頃」とは，季節で言うといつごろか。
4　「政」とは何だろう。
（ヒント）　公務員の「行政職」って，聞いたことはない？何をやる仕事かな？
5　「心地もあしく」って，何が，どうなったのだろう。「あしく」を漢字にするとしたら，何をあてればいいのだろう。
6　「抜き打ち」は，何を「抜いて」，何を「打つ」のだろう。
7　「異形ならざるはなし」とは，次のうちのどの意味だろう。
  a 全く異形ではなかった
  b 異形なのも少しはあった
  c みんながみんな，異形だった
8　漫画と原文で，「異形」が違っているのは，誰だろう。
9　「大かたならざる怪異」とは
  a たいしたことはない怪異
  b ものすごい怪異
  c めずらしい怪異
  d よくある怪異
10　「仕損じて」とは，具体的には，何をどうしてしまうことだろうか。
（ヒント）　「急いては事を仕損じる」
11　「武士の名も恥かし」を，主人公の気持ちになって，分かりやすい現代の言葉に置き換えるとしたら，あなたならどうする？（足りないと思う言葉は自分で自由につけたしてみよう。）
12　「常ならざるに」とは，具体的にはどういう状態だったのだろう。

BEST COPY AVAILABLE

13 「心地いかが」を，夫をきづかう優しい妻になったつもりで，現代語に置き換えてみよう。(足りないと思う言葉は自分で自由につけたしてみよう。)
14 「常体の顔」とは，どんな顔の事だろう。
15 「斯く見えし」とは，どう見えたことだろう。
16 「手打ちにする」とは，どうすることか。
17 「慎むべし」とは，何を慎めといっているのか。
三 漫画と原文とで，違っている点をあげてみよう。違っていることで，話の内容にも影響を与えているのは，どんな事か。
四 この漫画と文章を読んだ感想をまとめてみよう。
五 このような古文の文章を，もっと読んでみたいと思うか。

(読みたい—どっちでもいい—読みたくない)

資料1 原文

異形を見る

小堀某公の家中に，何の久兵衛といへる人あり。炎暑の頃，役所に出て政ありしが，終日の勤労に，夏日の事なれば，倦みつかれて心地もあしく，夕方漸々家に帰れり。「さらば終日のつかれを休めん」と座につきたるに，我妻の顔牛のごとし。久兵衛大いに驚き，抜き打ちにせんと思ひしに，傍の下女の顔また赤馬のごとし。我が子の顔は鬼のごとし。家内の者壱人として，異形ならざるはなし。「さては大かたならざる怪異なり。かゝる時に仕損じて，武士の名も恥かし」と思ひかへして，直にその座を立て，奥の居間にいり襖をさし切て，枕により目を閉ぢて物をもいはず休みたり。女房あやしみ，夫の顔色常ならざるに，詞もなく伏したれば，傍によりて「心地いかゞ」と色々問ひしかど，久兵衛目をも開かず，叱り退けて，一時ばかり心を静め，目をひらき見しに，家内の人の顔，常体のかほにて，少しも奇怪の事なし。始めに異形に見えしは，終日の勤労に殊に炎熱の時なりしかば，心熱上達して斯く見えしにや。その時に女房を手打ちにせば，狂人の名をとるべかりしを，よく思いかへせり。「他人もまた，かかることのあるべければ慎むべし」と，久兵衛のちに人に語られき。

資料2　筆者らによる現代語訳

異形を見る

小堀何とかという武士の家来に，何とか久兵衛という人がいた。

あるひどく暑い夏の日のこと。久兵衛は，仕事のため，役所に出かけた。一日中働いて，暑さと疲れですっかり気分が悪くなってしまった。やっと夕方になり，久兵衛は自宅に帰った。

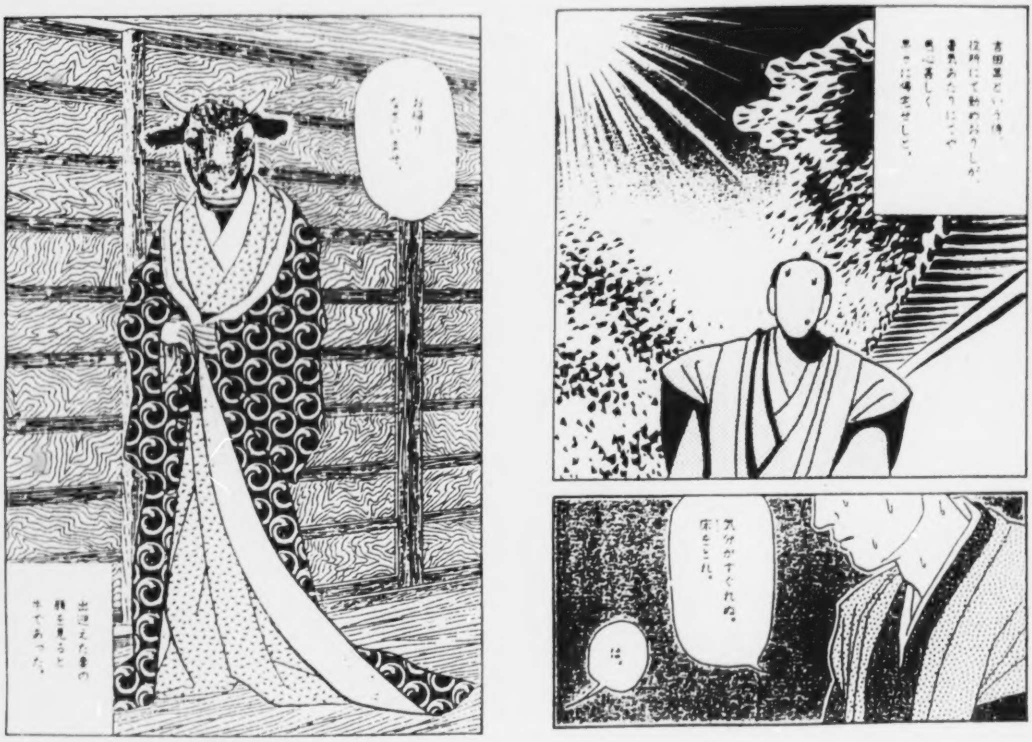
ああくたびれた。さあ，ゆっくりして，一日の疲れを癒そう。そう思って座り，普段と変わり無く自分の前に控える妻を見て，久兵衛はぎょっとした。なんと，自分の妻の顔が，牛の顔になっているではないか。さては妖怪変化，我が妻に化けて私をたぶらかそうとするか。刀を抜き打ちに切り捨ててやろうとして，ふと脇を見ると，使っている女中の顔までが赤馬の顔ではないか。更に周りを見回すと，我が子の顔は鬼であった。家中の者が皆，動物だの，化けものだのの顔になってしまっている。

久兵衛は深呼吸して考えた。これは全くただ事ではない。このような時に，うろたえて奇妙なことをしてしまっては，武士の名折れ，武士の恥。うろたえてはならない。落ち着かねばならない。久兵衛は立ち上がり，居間に入った。襖を締め切り，横たわり，目を閉じた。

ふっと席を立ってしまった夫に，妻は驚いた。襖の隙間から様子をうかがうと，夫の顔色は青ざめ，口も開かず，ただ横たわっている。ご気分でも悪いのですか，どうなさいました。そばによっていろいろ聞いては見るが，夫は目も開かず，うるさい，あっちへ行っておれの一点張りである。仕方なく，妻は家事に戻った。

二時間ばかり経っただろうか。久兵衛は目を開き，家の者たちの顔を眺めた。いつもと全く変わらない者たちがそこにはいた。初めに動物や化けものの顔に見えたのは，一日中働いて疲れたところに今日の暑さで，気持ちもどこかおかしくなってそう見えたのであろう。危ないところであった。もし，妻や家の者たちを切ってしまっていたならば，久兵衛は気が狂ったという評判を取るところであった。まったく，よく落ち着いて考え直したものである。後に久兵衛，こういうこともあるから気をつけられよと，人に話したそうである。

資料3　授業で用いられた漫画「異形の家人の話」の一部


吉田某という侍、役所にて勤めおりしが、暑気あたりにや気心悪しく早々に帰宅せしと。
気分がすぐれぬ。床をとれ。
は。
お帰りなさいませ。
出迎えた妻の顔を見ると牛であった。

SUMMARY

To improve the teaching of introductory classes in the Japanese classics, a teaching method based on the following principles was developed and implemented: (1) use of a wierd story from the Edo period as course material, and (2) use of comics adapted from this weird story to help students understand the structure of the story and to predict the meaning of classical expressions.

The effectiveness of the method was evaluated by observing both the verbal reactions of the students during classes and their answers to questions on the text administered after classes. Even though most students lacked proficiency in classical Japanese grammar, findings revealed that the method increased understanding, appreciation, and interest in Japanese classical literature.

It is suggested that this method merits consideration as an alternative to the traditional grammar-centered approach commonly used in teaching Japanese classics.

The Science of Reading, Vol.38, No. 4 (1994)

児童における読書困難と作動記憶の関係について*

京都女子大学　北尾倫彦**

読みの能力が著しく劣る児童をここでは読書困難児（以下，困難児）とよび，一般に用いられている読書障害児とか学習障害児という言葉は用いないことにする。その理由は，まだわが国においてはその妥当な診断法が確立しているとはいえない状況にあることや，“障害”という言葉を使うことにも抵抗があるからである。しかし，このような研究の立ち遅れがあるとしても，現実には読み能力の遅滞を示す児童が多数にのぼり，国語の学習にかぎらず，他の教科の学習も困難にさせている。従って，たとえ部分的であってもその原因を明らかにし，指導上の手がかりを明らかにすることは重要な課題である。

読みにはさまざまな認知過程が含まれており，読書困難の原因も多角的に検討されなければならないが，そのひとつに作動記憶の(1)容量限界をとりあげることができる。読みの過程では，すでに読んだ文章情報を一時的に保持し，つぎに読む文章中の語の意味の同定に利用したり，文章全体としての一貫した意味を把握するという過程が重要な役割を果たしている。そのため，もし作動記憶の容量が小さい場合には，読書に困難をきたし，読み能力の発達が遅れる恐れがある。この予想に関して，Daneman and Carpenter（1980）は作動記憶の容量と読解の程度との関係を実証的に明らかにした。すなわち，短文をつぎつぎと提示し，それらの理解を求めると同時に各文の最後の語を記憶させるという方法で記憶容量を測定し，これを読みスパン（reading span）と呼んでいる。他方，読解の程度は内容の想起と代名詞の指示対象の同定を求めるという方法で調べているが，その結果読みスパンと読解の程度との間には正の有意な相関が認められた。その後このような実験的な研究が報告されてきたが，これらの研究での読解の程度の査定自体に記憶成分が含まれることを問題にした高山（1993）は，クローズ法によって記憶成分を含まない読解の程度をとらえる方法で実験し，それでもなお作動記憶の容量との間に相関がみとめられることを報告している。

これらの研究から，読解が作動記憶に支えられていることは明らかであるが，このことから直ちに読書困難の原因として記憶容量を指摘するにはもう一歩進めた研究が必要なように思われる。それは，読み能力が一定水準以上にあると思われる大学生についての実験結果から読み能力の著しい遅滞を示す児童にまで広げて解釈することには問題があるからである。本研究では，小学生を対象に読み能力検査を実施し，その結果からきびしい遅れを示す読書困難児をえらび出し，普通児との比較において作動記憶の容量に差があるかどうかを検討することにした。

また，作動記憶の測定方法についても検討，確認すべき点が残されている。数字や単語の機械的記憶の容量，所謂記憶スパン（memory span）によっては，すでに述べたような読解に含まれる記憶をとらえることはできないといわれている。それは基本的には，読みが複合的な過程であり，理解しつつ記憶するという性格をもつことが考えられるからである。そのために記憶スパンよりも読みスパンと読解の成績の相関のほうが高くなるのであろう。しかし記憶スパンが全く関与していないとも考えにくいので，本研究では，この点を明確にするため，刺

---

* Working memory and reading difficulties in children

** KITAO, Norihiko (Kyoto Women's University)

激材料についての条件統制を行い，記憶スパンと読みスパンを測定し，読書困難児と普通児の差がこれら２つの測度においてどのように異なるかを確認することにした。さらに，これまでの研究では，例えば視覚と聴覚の作動記憶の容量には正の有意な相関があることから（Daneman and Carpenter, 1980），視覚であっても聴覚であっても作動記憶の容量にそれほど大きな差異がないものとみなされてきたが，果して読書困難児の作動記憶にみられる障害がこのような刺激様式の違いに関係なく認められるかどうかも検討する。

方 法

実験計画　２×２×２の要因計画が用いられた。第一の要因は読み能力(読書困難児，普通児)，第二の要因は記憶の測定法(単語の機械的記憶，文の作動記憶)，第三の要因は刺激様式の違い（視覚，聴覚）であった。初めの要因は被験者間要因であるが，後の２つは被験者内要因である。

被験者　公立小学校の５学年に在席する児童の中から，次の基準で選ばれた38名が実験に参加した。TK式読み能力診断検査（北尾，1984）を全員に実施し，読み能力偏差値が39以下の者を読書困難児とし，45から58の者を普通児として選び出した。その結果，困難児群は20名(男児10名，女児10名)であり，偏差値の平均は32.70，標準偏差は4.41であった。普通児群は18名（男児９名，女児９名)であり，偏差値の平均は51.50，標準偏差は6.01であった(2)。

材料および装置　被験者抽出のために用いたTK式読み能力診断検査は，語識別（平仮名文字の配列の中から普通名詞を識別させる問題)，文理解(文中の空欄に適当な言葉を入れさせる問題)，文意記憶(初めに読んだ文と後で読んだ文の意味が同じかどうかを問う問題)，推論（文章に書かれていないことを推論して答えさせる問題）の４種類の下位検査からなりたっていた。

本実験用の材料は，平仮名３文字からなる普通名詞，および普通名詞を含む19字から25字の長さの文であった。普通名詞は小柳・石川・大久保・石井（1960）の表における熟知価が3.00から4.99の範囲にあり，次に述べる４つのリストに含まれる普通名詞の間には熟知価の平均値に差がないように選ばれた。４つのリストとは，単語・視覚リスト，単語・聴覚リスト，文・視覚リスト，文・聴覚リストである。初め２つのリストは12個の普通名詞からなり，視覚の場合は平仮名文字で表記された（例：「やかん」「ひよこ」「はがき」「まくら」「わかめ」……)。後の２つのリストは12個の文からなり，各文の頭には必ず普通名詞が配置されるようにつくられ，各文は19字から25字の漢字仮名混じり文であった（例：「にもつが重かったので，父に車で駅まで送ってもらった。」「とけいの針が３時を指すと，おやつの時間です。」「おちばを集めて，たき火をしてあたたまった。」……)。これらの文の中の最初の普通名詞が記憶検査での答えるべき語になっていた。刺激呈示用の装置としては，視覚の場合には，Macintosh Power Book100の画面に明朝体の文字で呈示され，聴覚の場合には，Sony Tape Recorderに女声で録音して呈示された。

実験手続き　TK式読み能力検査を集団で実施し，その後１週間以上経過してから，抽出児のみについて個別に実験した。記憶スパンの測定には単語・視覚リスト，単語・聴覚リストを用い，読みスパンの測定には文・視覚リスト，文・聴覚リストを用いた。４つのリストの実施順序は被験者によって変えられ，全体として順序の影響が出ないようにされた。呈示時間は，視覚の場合には，単語は３sec.，文は５sec.に制御され，聴覚の場合もほぼそれらに等しい時間になるように録音された。再生検査としては自由再生法を用い，単語リストの場合は呈示された単語を，文リストの場合は文の初めにでてきた名詞のみを再生するように求められた。この方法によると文頭の名詞だけを覚えようとし，文の読解が行われない恐れがあるが，それを防ぐために本実験では文を声をだして読むようにさせた。その結果，文の場合は視覚提示というよりは視覚＋聴覚提示になってしまったが，実験実施上やむをえない処置として行った。どのリストの場合

も，呈示直後の約1 min.以内に，筆答によって再生させる方法が採られた。

結　果

本実験において再生された単語（名詞）の数を再生数とし，条件別にその平均と標準偏差を求めた。その結果がTable 1に示されている。どの条件も最大可能得点は12であり，個人得点の最大が10であったことから天井効果は見られていない。また，1人が4条件でテストされ，1条件のみが0点の者が4名あったが，他の条件では得点しているので実験の要領がわかっていなかったとはいえない。そこでTable 1のデータについて，条件間の差を明らかにするために混合計画による3要因の分散分析を行った。その結果，読み能力の主効果が$F(1,36)=8.79$で有意あり（$P<0.01$），全体として読書困難児の再生数が普通児より少ないといえる。単語か文かという記憶の測定法の主効果はF（$1,108$）$=29.14$で有意であり（$P<0.01$），単語から文へと変えると再生成績が下がることがわかる。視覚か聴覚かという刺激様式の主効果は有意にならず（$F<1$），どちらでも同じ程度の再生数を示した。

さて，本研究での主要な関心である読み能力と記憶の測定法の交互作用については，$F(1,108)=5.14$で有意であった（$P<0.05$）。また，これら2つの要因と刺激様式との間の二次の交互作用は有意水準に達しなかった（$F<1$）。そこで刺激様式の要因をこみにし，困難児と普通児の単語と文における再生数を比較すると，Fig. 1のようになる。この図から明らかなように，視覚であっても聴覚であっても，困難児は単語条件よりも文条件において普通児より一層記憶が劣るようである。Tukey法によって検定すると，単語条件での再生数の平均は困難児が5.50（$SD=1.79$），普通児が6.10（$SD=1.72$）であり，有意差は認められなかった。そして文条件での平均再生数は前者が3.20（$SD=3.21$），後者が5.70（$SD=2.05$）であり，その差は有意であった（$P<0.01$）。従って読書に著しい困難を感じる子供は記憶スパンよりも読みスパンなどの作動記憶の容量が小さいといえる。

また，交互作用の中もうひとつ有意になったのは，記憶の測定法と刺激様式の交互作用である（$F=4.86$，$df=$

Table 1　読書困難児と普通児における再生数の平均（カッコ内はSD）

	視覚		聴覚	
	単語	文	単語	文
困難児	6.0(1.96)	2.9(2.26)	5.0(1.66)	3.6(1.86)
普通児	5.9(1.96)	4.6(2.97)	6.2(1.44)	5.7(2.05)

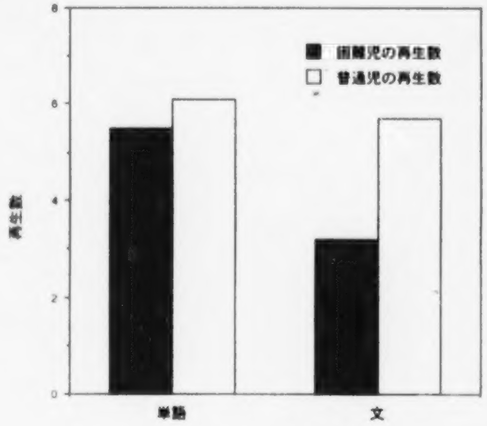


Fig. 1　単語条件と文条件での再生数

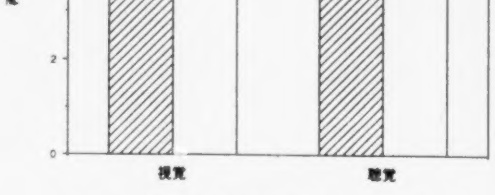


Fig. 2　視覚様式と聴覚様式での再生数

1,108，p＜0.05）。Fig. 2に示すように，刺激様式の違いによって単語条件と文条件の差が異なるようである。Tukey法によって検定すると，聴覚様式での平均再生数は，単語条件が5.60（SD＝1.68），文条件が4.60（SD＝2.22）であり，その差は有意でなかったが，視覚様式での平均再生数は，単語条件が6.00（SD＝1.86），文条件が3.70（SD＝2.96）であり，その差は有意であった（p＜0.01）。従って，聴覚条件よりも視覚条件において理解の負担が大きく，その分だけ作動記憶の容量が小さくなったものと思われる。しかも，読み能力，記憶の測定法，刺激様式の2次の交互作用は有意でなかったので，上述のような刺激様式による違いは読書困難児だけではなく普通児についても認められることである。

考　察

読書困難の原因の1つとして，単に記憶スパンとして測定されるような記憶容量ではなく，理解しながら記憶するという作動記憶の働きが重要な鍵を握っているのではないかという見通しの下に実験を行った。この見通しは大学生について行われた相関分析的な研究から生まれたものであり，果して児童における読み能力の遅れをもたらす原因といえるか，いまひとつ不安があった。ところが本研究において，読み能力に著しい遅れを示す困難児が普通児に比べ作動記憶が劣ることが明らかにされたので，この見通しに対してより確かな支持が与えられたといえよう。

上述の支持となるデータはFig. 1に示されているが，単語条件であっても文条件であっても測定の対象になったのは平仮名3文字の名刺であり，条件間で熟知価が揃えてあった。このように記憶材料が同じであっても，機械的な記憶（記憶スパン）と作動記憶（読みスパンなど）の間で違いがあり，困難児は前者では普通児との間に差がなく，後者において劣ることが確かめられたのである。これまでの研究では，数字と単語のような異なる材料が用いられていることもあり，処理過程の差か材料差かがあいまいであったが，本研究によって理解しながら記憶するという処理過程に読書困難の原因があることが確証された。

しかしこのように結論づけるには，いまひとつ考慮すべきデータがある。それは学習障害児（以下LD児）について行われた実験データであり，記憶スパンそのものが小さいことが報告されているからである。例えば，Torgesen, et al.,（1988）は数字の記憶スパンが劣るLD児とそれが見られないLD児が単語の記憶に大きな差があることを報告している。これは読書に関するLD児のことであるが，LD児全体についていえば，例えばSiegel and Ryan（1989）は，読書のLD児が算数や注意欠損のLD児に比べて単語の作動記憶が劣ることを明らかにしている。これらのデータから著しい遅れを示す児童の中にもさまざまなタイプがあり，障害の特徴や原因によって分類することが必要であるといえる。読書困難児についても，今後，類型化して捉えたうえで結論を出すべきであるが，いまのところでは作動記憶に問題のある困難児が比較的多いといってもよかろう。

また，単に作動記憶に問題があるといっただけでは教育的示唆は少ないのであり，もう一歩踏み込んだ研究にも目を向けなければならない。例えば，読書困難児は記憶走査が困難であり，時間がかかることを明らかにした研究もあり（Spring and Capps, 1974; Kail and Marshall, 1978），どのような情報処理経験の不足が読書困難をもたらしているのかを示唆する方向へ研究を進めるべきであろう。この点に関し，本研究では刺激様式を変えて作動記憶を検討してみたところ，聴覚よりも視覚において機械的記憶と作動記憶の差が顕著に認められたことは注目に値する。それは聴き取りよりも読み取りのほうが符号化や理解により多くの処理容量が必要であり，そのために視覚での作動記憶が大きく劣ったのではなかろうか。このような一方が他方に影響するという関係が容量限界の差として実証できれば興味深い示唆となるが，本研究では残念ながらFig. 2に示したように，困難児と普通児について同じ傾向が見られたに過ぎない。石王・苧阪（1994）は幼児に文を読み聴かせ，その中の単語の

再生を求める方法でリスニングスパンを測定できることを示し，その場合でもイメージ化による処理の困難が個人差をもたらすのではないかと論じている。また北尾ら（1988）によれば，読書困難児は単語を手がかりにして場面全体をイメージ化する能力が劣ることが明らかにされている。さらにFarnham Diggory and Gregg (1975)も，読書困難児の場合，視覚と聴覚の間の変換に問題があることを示すデータを報告している。従って，今後，作動記憶のメカニズムとも関連づけ，視覚と聴覚の両方からこの問題を検討すべきであろう。

付記　本論文中の実験を行うにあたり，長谷川千尋さんの協力を受けたことに厚く謝意を表します。

引用文献

Daneman, M., and Carpenter, P. A. 1980 Individual difference in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

Farnham Diggory, S., and Gregg, L. W. 1975 Short term memory function in young readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 279-298.

石王敦子・苧阪満里子　1994　幼児におけるリスニングスパン測定の試み　教育心理学研究，42，167-173.

Kail, R. V., and Marshall, C. V. 1978 Reading skill and memory scanning. *Journal of Educational Psychology*, 70, 808-814.

北尾倫彦　1984　TK式読み能力診断検査　田研出版

北尾倫彦・池田和夫・荒木敏宏・福原浩之　1988　読解におけるイメージ構成過程の役割　大阪教育大学紀要，Ⅳ，37，143-150.

小柳恭治・石川信一・大久保幸郎・石井栄助　1960　日本語三音節名詞の熟知価　心理学研究，30，357-365.

Siegel, L. S., and Ryan, E. B. 1989 The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.

Spring, C., and Capps, C. 1974 Encoding speed, rehearsal, and probed recall of dyslexic boys. *Journal of Educational Psychology*, 66, 780-786.

高山草二　1993　読解における作業記憶の機能―作業記憶速度の性質とそのクローズ課題に対する関係―　読書科学　37，43-51.

Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., and Greenstein, J. 1988 Language comprehension in learning disabled children who perform poorly on memory span tests. *Journal of Educational Psychology*, 80, 480-487.

注

(1)　working memoryの訳語としては，作動記憶の他に作業記憶が用いられることもあるが，最近の学術雑誌での傾向としては，作動記憶の方が多く使用される傾向があるのでこれを用いることにした。

(2)　読み能力偏差値が39以下というきびしい基準で読書困難児を抽出しようとしたため，３つの公立小学校の５年生総数169名についてTK式読み能力診断検査を実施し，20名を抽出することができた。この抽出率11.24%からみても，ほぼ平均的な能力の子どもが通う学校であった。普通児は，読み能力偏差値が50に近い者（45～58）の中から，男女比を等しくしてランダムに20名を抽出したが，本実験での手違いから２名を除き，18名を用いた。

SUMMARY

On the basis of scores on the TK Reading Ability Test, fifth grade students with T scores below 40 were assigned to a reading difficulty (RD) group, and students with T scores between 45 and 58 were assigned to an average reader (AV) group. This study examined the performances of these criterion groups on the memory-span word task and the working-memory sentence task. Word and sentence stimuli were presented visually and orally. Students in the RD group showed significantly lower performances on the working-memory sentence task than students in the AV group, but not on the memory-span word task. The group difference was observed for both visual and oral presentations. It is concluded that students with reading difficulties have a specific deficit in working memory.

The Science of Reading, Vol.38, No. 4 (1994)

英文読解におけるスキーマ活性化のための読解前活動の効果に関する研究*

茨城県立牛久栄進高等学校　飯　島　博　之**

1．研究の背景

スキーマ理論に基づく読解研究において，読解の過程は，テクストからの入力情報が読者の持つスキーマに一致するかどうか，という原理によって説明されている（Rumelhart and Ortony 1977; Rumelhart 1980）。

この理論に基づくと，効果的な読解のためにはテクストからの情報を処理するボトムアップ処理と，読者自身が持つスキーマに基づくトップダウン処理が同時に行われる事が必要とされる（Carrell and Eisterhold 1983）。

Carrell（1988）は，ボトムアップ処理とトップダウン処理の相互作用が成立せずに，いずれか一方に依存してしまう事が効果的な読解が出来ない原因であるとし，その原因を分類しているが，その中で，(1)スキーマの有無，と(2)スキーマの活性化，がトップダウン処理との関わりにおいて指摘されている。つまり，読解に必要な背景的知識を読者が持っていない場合，そして理解に必要な背景的知識を持っていても適切な背景的知識のスキーマを活性化できない場合にトップダウン処理が十分に活用されず，ボトムアップ処理のみに依存する結果となってしまうのである。

以上のような観点から，読解前活動を通じてスキーマを形成したり，読者の適切なスキーマを活性化することにより，読解を促進しようとする研究がESL/EFLにおいて行われてきた。

例えば，Hudson（1982）はESL学習者を対象にテクスト読解前に，内容に関する絵を提示し予測させる活動（PRE），語彙のリストの提示（VOC），予めテクストを提示し，次に読解テストも提示する（RT）という３つの活動を行った。その結果，PREは読解力下位者に対してVOCやRTよりも効果的であった。

次に，Tudor（1988）はベルギーの大学生を対象に，「要約」と「pre-question」を読解前活動として与えたが，いずれも読解力下位者に効果的であった。

さらに，Akagawa（1992）は日本人高校生を対象に，質問付きの絵と例文の中での語彙の提示を読解前活動として行ったが，質問付きの絵の提示が最も効果的であった。

また，飯島（1993）は日本人高校生を対象に，睡眠に関するテクストの読解前活動として，内容に関わるグラフを読み取った上で，日本語の概要を読んで重要ポイントの箇条書きを行うグループと，読解前活動の時間にテクストの読解をし，更にもう一度，読解の時間を与えられるグループとの比較を行った。その結果，倍の時間をかけて読解を行う活動が最も効果的であり，次にグラフの提示と概要のポイントを箇条書きする活動が効果的であった。ただし，この実験においては，重要語には日本語の意味が欄外に与えられていた。また，この実験の際のアンケート調査の結果から，日本人EFL学習者は英文読解においてボトムアップ処理中心の傾向が見られた。

この様に，ボトムアップ処理中心の読解観を示す日本

---

* Effects of pre-reading activities on schema activation.

** IIJIMA, Hiroyuki (Ushiku Eishin High School, Ibaraki)

人英語学習者のスキーマ活性化のため，本研究では読解前活動として，①内容理解のために注意すべきポイントに焦点をあてた「pre question」に解答する活動，②内容理解のために必要な重要語の意味を学習する活動，の2つを検討することにした。

前者の活動については飯島（1993）の研究結果から，その基本的有効性が確認されているが，学習者に内容を予測させることで学習者の意識を高め，トピックに関するスキーマの活性化を図り，学習者が背景的知識に基づくトップダウン処理の過程を使用し易くすると推測される。

一方，後者の活動は，内容理解に必要な重要語の意味を提供することで，学習者のボトムアップ処理を保証し，テクストからの自力でのスキーマ活性化を促進すると推察される。この様な単語学習は，学習者が普段から行っている学習活動であることから，「pre question」による学習との効果を比較検討することは十分に意義があると考えられる。

2．研究の目的

本研究の目的は，日本人高校生EFL学習者を対象に，2種類の読解前活動の効果を明らかにする事である。この2種類の読解前活動とは「pre question」と「重要単語学習」である。ここでいう効果は，事実を問う低次の項目と推論が必要な高次の項目から成る内容理解テストによって測定するものである。

3．研究の方法

3．1　被験者：県立高校2年生152名

3．2　学習材料：文部省検定済教科書REVISED NEW CURRENT IN ENGLISH I（第一学習社）から，人間の睡眠に関する題材を選び，部分的に修正を加えた英文で単語数は373語，リーダビリティレベルは Flesch formulaで5gradeである。

3．3　実験計画：2要因被験者間計画

3．4　実験実施期間：1993年5月～6月

3．5　手続き：以下の2）～4）は小冊子にまとめ，監督者の指示により実施された。

1）事前テスト：国連英検D級1991年の長文読解問題3問に質問項目を追加し，予め検討を加えた4肢選択の20項目。実施時間は40分。

2）学　　　習：読解前活動（15分）・英文読解（15分）。読解前活動として，統制群を加え，以下の3種類の学習活動を各群が行った。

a．「pre question」群：英文の内容に関するpre questionを読み，その答を予測し，冊子に書き込む。

b．「重要語」群：英文の中の重要語の意味を学習する。

なお，重要語の選定は予備調査の結果に基づき行われた。

c．統制群：英文と内容的に全く関係のないアンケートに回答する。

3）事後テスト：低次の項目10項目，高次の項目7項目から成る4肢選択の内容理解テスト。実施時間は10分。テストの全項目は予備実験により検討が加えられている。

4）アンケート：実験と日頃の英文読解学習に関する内容で，実施時間は5分。

5）保持テスト：事後テストと同内容であるが，質問項目の順番は変更した。実施時間は10分。事後テスト実施から2週間後に行った。

3．6　分析方法：分散分析

4．研究の結果

4．1　事前テストの結果：

事前テストの結果は表1のとおりであった。

この結果を基に，得点順に被験者を並び変え，読解力上位者／読解力下位者に分け，更に，それぞれを等質な3群に分けた。

表1　事前テストの平均値及び標準偏差

平　均　値	8.24
標準偏差	3.31
受験者数	152

最高可能得点：20

表2　事後テスト（低次の項目）の平均値とSD

	条件　(B)		人数	平均値	SD
読解力 上位者 (A1)	Pre Q群	(B1)	23	6.22	2.55
	重要語群	(B2)	24	5.88	2.42
	統制群	(B3)	27	6.59	2.36
読解力 下位者 (A2)	Pre Q群	(B1)	25	5.92	2.15
	重要語群	(B2)	24	3.83	2.05
	統制群	(B3)	29	4.00	2.05

表3　事後テスト（高次の項目）の平均値とSD

	条件　(B)		人数	平均値	SD
読解力 上位者 (A1)	Pre Q群	(B1)	23	3.74	1.80
	重要語群	(B2)	24	3.08	1.63
	統制群	(B3)	27	2.85	1.60
読解力 下位者 (A2)	Pre Q群	(B1)	25	3.56	1.65
	重要語群	(B2)	24	2.25	1.13
	統制群	(B3)	29	1.90	1.12

表4　保持テスト（低次の項目）の平均値とSD

	条件　(B)		人数	平均値	SD
読解力 上位者 (A1)	Pre Q群	(B1)	23	5.87	2.33
	重要語群	(B2)	24	4.71	2.35
	統制群	(B3)	27	5.33	2.21
読解力 下位者 (A2)	Pre Q群	(B1)	25	4.20	2.02
	重要語群	(B2)	24	3.38	1.78
	統制群	(B3)	29	3.07	1.31

表5　保持テスト（高次の項目）の平均値とSD

	条件　(B)		人数	平均値	SD
読解力 上位者 (A1)	Pre Q群	(B1)	23	3.44	1.72
	重要語群	(B2)	24	2.79	1.22
	統制群	(B3)	27	2.44	1.73
読解力 下位者 (A2)	Pre Q群	(B1)	25	2.24	1.58
	重要語群	(B2)	24	2.04	1.40
	統制群	(B3)	29	1.90	1.12

表6　事後テスト（低次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読　解　力(A)	102.05	1	102.05	19.10**
B1水準：	1.11	1	1.11	0.21ns
B2水準：	52.47	1	52.47	9.82**
B3水準：	84.61	1	84.61	15.83**
読解前活動(B)	38.05	2	19.03	3.56*
A1水準：	6.49	2	3.24	0.61ns
A2水準：	67.71	2	33.85	6.33**
A × B	36.14	2	18.07	5.38*
誤差	780.23	146	5.34	
全体	956.47	151	*p < .05	**p < .01

4.2　事後テスト／保持テストの結果：

事後テストと保持テストの平均値と標準偏差は表2、表3、表4、表5に示すとおりである。なお、英文の内容に関して背景的知識を持っていたとアンケートに回答した被験者は除外した。

4.3　分散分析結果：

①事後テスト（低次の項目）：表6に示されるように、読解力と読解前活動の交互作用が有意であった（F(2,146)＝3.38, P < .05）。そこで、各水準ごとに単純主効果を分析した結果、読解力は「重要語」群、統制群において1％水準で有意であった。読解前活動は読解力下位者において1％水準で有意であった。LSD法を用いた多重比較の結果、読解力下位者においては、水準3条件

表7　事後テスト（高次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読　解　力(A)	16.25	1	16.25	6.91**
読解前活動(B)	44.95	2	22.47	9.57**
A × B	4.39	2	2.19	0.93ns
誤差	343.03	146	2.35	
全体	408.61	151	**p < .01	

表8　保持テスト（低次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読　解　力(A)	116.41	1	116.41	27.54**
読解前活動(B)	28.64	2	14.32	3.39*
A × B	5.60	2	2.80	0.66ns
誤差	617.05	146	4.23	
全体	767.70	151	*p < .05	**p < .01

の間の差は，「pre question」群＞「重要語」群，「pre question」群＞統制群，の順で有意差が見られた（MSe＝5.34，5％水準）が，「重要語」群と統制群の間に有意差は見られなかった。

②事後テスト（高次の項目）：表7の様に，読解力の主効果（F(1,151)＝6.91，P < .01）と読解前活動の主効果（F(2,151)＝9.57，P < .01）が有意であった。LSD法を用いた多重比較によれば，3条件の間の差は「pre question」群＞「重要語」群，「pre question」群＞統制群，の順で有意差が見られた（MSe＝2.35，5％水準）が，「重要語」群と統制群の間に有意差は見られなかった。

③保持テスト（低次の項目）：表8に示される様に，読解力の主効果（F(1,151)＝27.54，P < .01）と読解前活動の主効果（F(2,151)＝3.39，P < .05）が有意であった。LSD法を用いた多重比較によれば，3条件の間の差は，「pre question」群＞「重要語」群，「pre question」群＞統制群の順で有意差が見られた（MSe＝4.23，5％水準）が，「重要語」群と統制群の間には有意差は見られなかった。

表9　保持テスト（高次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読　解　力(A)	26.07	1	26.07	11.52**
読解前活動(B)	11.45	2	5.73	2.53+
A × B	2.76	2	1.38	0.61ns
誤差	330.49	146	2.26	
全体	370.77	151	+p < .10	**p < .01

④保持テスト（高次の項目）：表9に示される様に，読解力の主効果（F(1,151)＝11.52，P < .01）が有意であり，読解前活動の主効果が有意傾向（F(2,151)＝2.53，P < .10）であった。LSD法を用いた多重比較によれば，3条件の間の差は「pre question」群＞統制群の順で有意差が見られた（MSe＝2.26，5％水準）が，「pre question」群と「重要語」群の間，「重要語」群と統制群の間には有意差は見られなかった。

5．研究の考察

事後テスト・保持テストにおいて「pre question」の効果が低次の項目・高次の項目ともに認められ，読解前活動によるスキーマ活性化の基本的有効性が確認された。

この結果は，これまでのいくつかの先行研究（Hudson 1982：Tudor 1988：Akagawa 1992：飯島1993）を支持するものであった。

事後テストの低次の項目において，読解力と読解前活動との間に交互作用が見られ，読解力下位者に対して読解前活動が有効であることが示された。この事から，読解力下位者が，ボトムアップ処理能力だけでなく，トピックに関連した適切なスキーマを自力で活性化させる能力が劣っていること，しかし，読解力下位者であっても適切なスキーマを活性化させることが出来れば読解力の向上が期待できることが推察される。これに対して，読解力上位者は，ボトムアップ処理能力が高く，また自力でスキーマを活性化させて英文を処理する能力を十分に有しているため，推論力を必要としない低次の項目におい

て読解前活動の助けをあまり必要としなかったのではないか，と考えられる。

テクストの中に答が明示されている低次の項目においてさえ，読解力下位者に対して「pre-question」が有意な効果を示したことは，読解力下位者がボトムアップ処理能力・トップダウン処理能力のいずれにおいても劣っているということ，しかし，適切なスキーマを活性化させてトップダウン処理を促すことで，理解を促進する事が出来ることが示唆されたと考えられる。この事から，特に読解力下位者にとって，読解前活動が重要な意味を持つと言えるであろう。そして，これはHudson (1982) の研究結果とも一致している。また，Tudor (1988) も読解力のレベルと読解前活動の効果に関して同様の指摘をしている。Tudor (1988) においては，読解力のレベルと読解前活動との交互作用は統計的有意差には達していないが，その理由としては，読解前活動の効果をクローズテストで測定しており，本研究の様に，読解後の内容理解テストを行っていないこと，が挙げられる。

また，推論力が要求される高次の項目において，事後テスト・保持テストとも交互作用は見られず，「pre-question」が効果的であることが明らかになった。低次の項目とは別に，高次の項目において，読解前活動としての「pre-question」が読解力上位者のスキーマ活性化を有効に促進したものと推察される。

スキーマの有無・活性化が特にテクスト理解に大いに影響すると考えられる文化的に特殊なテクストはもちろん，本研究で扱った様な一般的論説文であっても，推論力が必要とされる高次の項目においては，スキーマの活性化が有効に働くことが確認された。ボトムアップ処理能力の高い読解力上位者であっても，高次の項目に関しては，スキーマ活性化によるトップダウン処理の促進が有効であったことは英文読解における読解前活動の有効性を示すものと言えるであろう。

以上のことから，英文読解の指導において，「pre-question」を通して，読者のスキーマを活性化することは有効な方法であり，指導方法や読解教材の作成に重要であるとの知見を得たと言えるであろう。

最後に，読解前活動としての「重要語」提供の有意な効果が見られなかった理由であるが，重要語彙が単独で意味を提示され，その書き取り練習をするという単純作業であり，生徒が関心を持てなかったためではないか，と考えられる。Akagawa (1992) は，語彙の提示に際して，単に重要語の意味を与えるのではなく，例文の中において未知語の意味を提示する読解前活動をしているが，質問付きの絵を提示する活動の方が有意に効果的であった。この結果は，Hudson (1982) の結果とも一致するものである。本研究の結果とも考え合わせ，読解前の語彙指導に関しては，より効果的な方法に関する今後の研究が必要と考えられる。

参考文献

Akagawa, Y. (1992) "Can prereading activities override Japanese students' poor knowledge of vocabulary?" *JACET BULLETIN*, No. 23, pp. 1-20.

Carrell, P.L. (1984) "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications." *The Modern Language Journal*, Vol. 68, No. 4, pp. 332-342.

Carrell, P.L. (1988) "Some causes of text boundedness and schema interference in ESL reading." In P.L. Carrell, et al. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 101-113). Cambridge: CUP

Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C. (1983) "Schema theory and ESL reading pedagogy." *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 4, pp. 553-573.

Hudson, T. (1982) "The effect of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance." *Language Learning*, Vol. 32, No. 1, pp. 1-31.

飯島博之(1993)「Pre-Reading Activityが英文読解に与える影響に関する考察」『上越教育大学大学院学校教育

研究科言語系コース（英語）研究論集」No. 8, pp. 17-32.

Rumelhart, D.E. (1980) "Schemata: The building blocks of cognition" In R.J. Spiro, et al. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D.E. and Ortony, A. (1977) "The representation of knowledge in memory." In R.C. Anderson, et al. (eds), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

The United Nations Association of Japan.（財団法人日本国際連合協会）(1991)「1991年版国連英検問題集D級」東京：講談社

Tudor, I. (1988) "A comparative study of the effect of two pre reading formats on L2 reading comprehension." *RELC Journal*, Vol. 19, No. 2, pp. 71-86.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects on high school students' reading comprehension of two types of pre reading activities: pre questioning and pre teaching of vocabulary. It was expected that asking questions in advance about the topic would promote reading comprehension by aiding the top down processing of the text while the pre teaching of vocabulary to be encountered was thought to assist comprehension by promoting bottom up processing.

The experiment was conducted on 152 high school students under the supervision of their English teachers. The effects of the two types of pre reading activities were measured by means of two types of questions: factual questions (textulally explicit questions) and inferential questions (textually implicit questions).

The results of both types of questions showed that pre questioning significantly promoted reading comprehension and retention of the English text while the preteaching of vocabulary failed to do so. A statistical analysis of the data obtained from the factual questions of the post test indicated that the pre questions significantly facilitated the comprehension of poor readers.

It can be concluded from the results that pre questioning was an effective means of promoting reading comprehension in English while vocabulary teaching in advance was not effective. To find effective ways of conducting vocabulary pre teaching and promoting the facilitation of bottom up processing, further studies will be necessary.

The Science of Reading Vol. 38, No. 4(1994)

障害理解における絵本『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果*

筑波大学　徳　田　克　己**

Ⅰ　はじめに

絵本は子どもの心の糧であると言われる。確かに，子どもの成長に果たす絵本の役割が極めて大きいことは疑う余地のないことであり，これまで絵本に関する数多くの実践的，理論的研究が多岐にわたる分野で行われてきた。また，良い絵本の紹介や選び方について多くの書物，雑誌が出版されている（例えば，日本子どもの本研究会絵本研究部，1989；清水，1984，1985；菊池，1990；全国学校図書館協議会，1993）。

わが国で出版される絵本は，高度な印刷技術や製本技術を背景としているために完成度が高く，世界的にも注目されている。しかし，日本の絵本には障害者や離婚家庭などの社会的問題がシャットアウトされている傾向がある（徳田，1993）。アメリカ合衆国において出版されている絵本には，障害者，少数民族，難病やエイズなどの病気の人，高齢者などの社会的マイノリティが，主人公として，また背景として（ストーリーとは関係のない通行人としてなど）登場することが多い。

徳田（1993）は，教育現場の指導者，保育者，母親などが日常的に行っている方法である絵本の読み聞かせに着目し，絵本が社会的マイノリティに関する理解を促進させるための福祉教育の教材となり得るかどうかを出版状況の面から検討するために，絵本を出版している29の出版社に対して，社会的マイノリティを題材にした，あるいはそれらが登場する絵本に関する実態調査を行った。その結果，70の絵本がリストアップされ，さらに4名の評価者によって，それらの絵本の中から福祉教育の教材として適切なものとして51冊が選択された。その51冊は，「障害を持つ人や障害を持つ動物が登場する絵本」26冊，「高齢者や年をとった動物が登場する絵本」13冊，「病気やケガの，人や動物が登場する絵本」6冊，「まわりと異なる特徴を持っている人や動物が登場する絵本」6冊に分類された。加えて，徳田は年齢の低い子どもには，マイノリティに対する具体的な知識を与える絵本と寓話的な絵本の両方を与える必要があることを示唆した。

今回は，その研究において課題として残された，障害理解における絵本の読み聞かせの実際の効果の検証を行いたいと考えた。用いる絵本として，この分野の絵本の中では最も広く知られており，教育現場においても活用されている『さっちゃんのまほうのて』を選んだ。具体的に，本研究では以下の点について検討を行った。

1　絵本の読み聞かせによって，障害児に対する幼稚園～小学校の子どもの理解がどのように変化するかを，事前と事後の理解調査の結果および読み聞かせをしている際の子どもの反応を分析することによって明らかにする。

2　読み聞かせ体験が子どもの障害理解にどのように影響するかについて明らかにするために，「母親に対する家庭話題調査」によって，読み聞かせた内容を子どもが後に家族にどのように伝えるかを調べる。

また，障害理解についての記述が先行文献などに乏しいので，本稿において幼児期からの障害理解教育の必要性について，簡単にまとめておきたい。

---

* Effects on children's understanding of the handicapped from listening to a story

** TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

II　幼児期からの障害理解教育の必要性

障害理解教育とは，障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想を基軸にすえた教育であり，障害に関する科学的認識の形成を目指したものである。その対象は，学校教育の中の児童・生徒に限られているわけではなく，就学前の幼児，母親，地域社会の成員，雇用主など，それぞれの立場，それぞれの集団構成員に対して実施されるものである。

社会的マイノリティの理解については，「する，しない」といった一次元論的なものではなく，人間の精神世界に関わる他の事象と同様に，そのレヴェルが議論されるべきものである。特に，障害・障害者の理解については，その目的である「完全参加と平等」に向いた方向性を持っていることが重要である。以下の段階を想定できる。

第1段階　気づきの段階

障害を持つ人がこの世の中に存在していることを気づく，気づきの段階である。子どもでは，差異に気づき，それに興味を持つことは当然のことであるが，そこにネガティブな意味を持たせたり，親などの周囲の大人が子どもの気づきをマスキングしないといった配慮が必要である。この段階はfamiliarity向上の第1期と位置づけることができる。

第2段階　知識化の段階

その差異が持つ意味（disability）を知る，知識化の段階である。そのためには，自分の身体の機能を知り，また障害の原因，状態，障害者の生活，障害者に接する接し方，エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。

第3段階　情緒的理解の段階

第2段階の知識化の段階と並列される段階である情緒的理解の段階である。障害児・者との直接的接触（統合保育，統合教育，地域におけるイベント，町で偶然会うことなど）や間接的接触（テレビや映画などの映像，書物，周囲の大人の話など）を通して，障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「こころで感じる段階」と言えよう。ここではpity（哀れみ，同情），fear（恐れ），guilt（罪悪観），discomfort（不安）などのネガティブな感情も当然含まれる。そして，さらなる体験を通して，障害者をより身近に感じられるように，またより受容的になるように促していく。

第4段階　態度形式段階

十分な第2段階の学習と第3段階の体験をもった結果，適切な認識（体験的裏付けを持った知識，障害観と換言できる）が形成され，障害者に対する態度が形成される態度形成段階である。

第5段階　受容的行動の段階

生活場面での受容，援助行動の発現の段階である。すなわち，自分たちの生活する社会的集団（学校，会社，地域，趣味のグループなど）に障害者が存在することを当然のように受容し，また障害者に対する援助行動が自然に発現する段階である。いろいろな書物や研究会などにおいて，この段階の内容がスローガンのように繰り返されることが多い(例えば，「……だから，一人ひとりが障害者を社会に受け入れる努力をしていかなくてはなりません」など)。しかし段階を無視したスローガンでは効果は薄いと言えよう。第1段階～第4段階を確実に実践していけば，この段階には無理なく到達できると思われる。そして，社会の多くの人がこの段階に達し，なおかつ制度や法律が整備されることになってはじめて，「完全参加と平等」は可能になる。

筆者はこれまでに，障害を持つ人やエイズ感染者に対する一般の人の態度構造とその態度を改善するための変容技法について，また態度形成に及ぼす新聞記事やテレビニュースの内容，テレビドラマ，映画等の影響についての一連の研究を行ってきた（徳田，1990）。それらの研究において，社会的マイノリティに対するポジティブな態度を形成するためには，系統的な理解教育が必要であることが確認された。適切な理解と態度は単に「時間と場所を共有する」だけでは形成されない。むしろそれによってネガティブな効果が引き出され，遊び仲間として

認知されなくなる傾向さえ確認されている（Eaglestein, 1975; Cloerkes, 1979）。今日の統合教育や統合保育の失敗例の多くもその点に起因していると考えられ，また現場の指導者に対する調査結果によっても，そのことは示唆されている（徳田，1992；佐藤・徳田，1993）。

「子どもの成長過程において，障害者や高齢者，エイズ感染者などのことは自然にわかってくるのであるから，子どもなりの認識を大切にすべきであり，特に指導すべきことではない」という考え方は明らかに誤りである。また「そのような意識は人権意識や価値観に基づくものであり，主には家庭教育によって形成される」という考え方も極めて消極的である。前述したように，確かに体験を通じ，肌で感じて，思いやりや他人を尊重する気持ちを育てることは必要であるが，態度改善に有効とされる計画化されたマイノリティとの接触体験が常に準備され，多くの子どもに提供されることは現状では難しいのであるから，学校教育や生涯教育を通じて教材や行事として用意されなくてはならない。

徳田（1994）は障害者に対する態度変容技法の中で，先行研究によって有効性が確認されているもののいずれを用いても態度が改善しない成人が存在し，それにはその人の過去において，マイノリティとのネガティブな接触があったことが強く影響していることを示唆する結果を得ている。したがって，ネガティブな接触が生じる前に，理解を促進する教育を行い，その体験をネガティブなものにしない努力をすべきなのである。

ゆえに統合保育，交流保育を行っている園においては，子どもに対する理解教育は不可欠であると言える。3～4歳になると，障害を持つ子どもについて「どうして○○ちゃんは△△なの?」という疑問が指導者に発せられることが多い。特にvisibleな障害ではその傾向は顕著であり，また他の子どもとの差異に周囲が気づく時期も早い。幼児期の障害理解教育において重要なことのひとつに，その対象を理解させるというよりも，その対象に関するファミリアリティを持たせ，新奇性を低めることがある。すなわち，前述した第1段階の理解を促進することである。Langerら（1976）は健常者が障害者を避けるのは，障害者（新奇刺激）をずっと見ていたいという欲求と見てはいけないという規範を守ろうとする欲求の間に生じる葛藤の不快さに原因がある，とする新奇刺激説を提唱した。彼らは，障害者をいくら凝視してもいいとする条件では，障害者の持つ刺激としての新奇性は弱まり，その結果，障害者を回避する行動が減少することを実験的に確認している。

我が国では昔から，障害者を凝視することはタブーとされ，またエチケットに反する行為とされてきた。しかし，そのvisibleな差異に気づいた子どもたちは「どうして…」と感じるであろうし，またじっと見てみたいであろう。周囲の大人がそれを抑え，また子どもなりに納得する説明を加えなかったために，成人になっても，「新奇刺激としての障害者」が存在することになり，また凝視したい欲求が満たされないまま，放置されることになる。ゆえに，江戸時代から続いているように，お祭りなどでの見せ物小屋に障害者が出演したり，また女性週刊誌に代表されるように「障害者の一生懸命生きる姿」の記事が多数の写真とともに掲載され続けることになる。

しかし日本のリハビリテーションや特殊教育では，アメリカなどとは異なり，障害者に「障害をみんなの前に示す」ことは教えていない。むしろ障害は人前で見せるべきではなく，一般の人も決してそれを凝視してはいけないと教えられてきている。この点についても我が国の障害者の意識に徐々に変化はみられるが，現時点では，社会的理解が得られておらず，障害者に「見せること」を求めることはできない。

ではどうすれば，幼児の障害に関するファミリアリティを高めることができるのであろうか。その答のひとつに絵本の利用がある。

III　読み聞かせ実験の方法

1．対象児

3歳女児2名，4歳男児7名・女児3名，5歳男児4名・女児11名，6歳男児3名・女児4名，7歳男児1名・

女児4名，8歳男児2名・女児5名，9歳女児1名，10歳男児2名の計49名であった。対象児は，読み聞かせを担当した者が，身近にいる幼稚園年少組～小学校5年生の範囲の子どもから選択した。

2．読み聞かせ担当者

子どもに絵本の読み聞かせを行った者は，筆者と筑波大学大学院修士課程教育研究科障害児教育専攻の平成5年度1年生27名の計28名であった。絵本の読み聞かせは筆者の担当する授業のテーマであり，授業において『さっちゃんのまほうのて』の内容と実験の進め方に関しての十分な学習を行い，さらに読み聞かせの練習を行っている。

なお筆者は，授業担当者の立場から絵本を読み聞かせた大学院生に対して，事前に以下の注意を行った。すなわち，「協力してもらう子どもは研究対象ではなく，それぞれ読み聞かせ担当者の教え子であると思ってほしい。すなわち，データ集めではなく，障害のことをその子どもなりにとらえることができるように，努力してほしい。もしも，この試みで子どもの理解がゆがんだり，十分な理解が得られない場合には，責任を持って指導を続けることが必要である。それが可能な子どもを選ぶことが条件となる。」

3．用いた絵本

本研究に用いたのは，1985年に発刊された，田畑精一・先天性四肢障害児父母の会・野辺明子・志沢小夜子共同制作，『さっちゃんのまほうのて』偕成社刊であった。

この絵本は，先天的に右の手の指が欠損しているさっちゃんが幼稚園で友達にからかわれ，幼稚園に行くのが嫌になるが，母親や父親のかかわりによって，自分なりに右手のことを受け入れるようになっていく話であり，上肢障害児が主人公である。20万部以上が世に出ている実績のある絵本であり，テレビ・ラジオや新聞・雑誌等で紹介される機会も多い。前述したように，実際にこの本を用いての障害理解教育が，障害児を受け入れて統合保育や統合教育をしている幼稚園，保育所，小学校において行われている。障害者に対する肯定的な態度の形成や好意的な態度変容を促進するためには，そのメッセージの与え手は受け手と同じ社会的境遇にいることが重要であることが確認されているが（Altman，1981；徳田，1988），その点についても『さっちゃんのまほうのて』は，主人公が幼稚園児であり，読み手と同じステイタスを持つ子どもである点で適切であると言えよう。

4．手続き

読み聞かせ担当者は，大学院の授業である「障害児教育実験実習」において，障害理解教育の趣旨や方法論についての約1時間の講義を受け，また，絵本『さっちゃんのまほうのて』の内容について約1時間の学習を行った。

その後1週間以内に，実験協力を承諾してくれた家庭の子ども1～5名に対して，母親のいない場所において読み聞かせ実験を行った。まず，読み聞かせ担当者は子どもとの十分なラポートを形成した後に，子どもに対していくつかの質問項目を用いたプリテストを実施し，障害に対する理解の程度を測定した。具体的には，子どもに①「『さっちゃんのまほうのて』を読んだことがあるか。あるとすれば，どんな話であったか。」②「手がなかったり，指がない友達がいるか。」③「今までにそのような人に会ったり，本やテレビで見かけたことがあるか。」の3つの項目について尋ねた。子どもの興味や反応によっては，④「手や指のない友達と一緒に遊ぼうと思うか。」の項目を加えた。なお，子どもの反応はすべてレコーダによってテープに記録した。

プリテスト終了後，絵本の読み聞かせを行った。読み聞かせは母親のいない場所で，原則として個別に行った。読み聞かせにあたっては，子どもに聞くことを押しつけず子どもの状態を見て中断，中止したケースがあった。また，子どもにあわせて絵本に添付されているしおりの中の作文や写真などを活用した。さらに，読んでいる途中に次のふたつの質問を行った。①さっちゃんがままごと遊びでお母さんになろうとして，他の子どもたちがそれに反発し，さっちゃんが幼稚園を飛び出した場面で，「さっちゃんはお母さんになれるか。」②さっちゃんが幼

稚園を休み家にいる場面で,「どうして，さっちゃんは幼稚園に行かないのか。(この項目は物語の理解度を確認するためのもの)」

読み聞かせ終了後，読み聞かせ担当者がポストテストを実施した。その内容は①「この絵本を読んでどう思ったか。」②「さっちゃんはお母さんになれると思うか。」③「なぜそう思うか。」④「さっちゃんと一緒に遊んでみたいか。」遊びたいとすれば⑤「どんな遊びがいいか。」の項目であった。

さらに絵本を読んだ１～２日後に，母親に対して，子どもが絵本の読み聞かせのことについて何か話題にしたかどうかを尋ねる調査（家庭話題調査）を行った。この調査を行うことは母親には事前には知らせておらず，もし子どもが質問に対してうまく反応できなかった場合には，絵本の一場面（調査用紙とともに配布してある）を親が提示して,「この絵本を読んだことある？お母さんに教えて」と母親が子どもに尋ねるように依頼し，子どもの反応を記録してもらった。質問項目は①（母親に対して）「お子さんは『さっちゃんのまほうのて』という絵本について，何か話題に出したか。出したとすれば，いつ，誰に，どのような内容を話したか。」②(母親が子どもに絵本の一場面を見せて)「この絵本を読んだことある？どんな絵本だったか，どんな子どもが出てきたか，お母さんに教えて。」のふたつであった。なお，事前に，母親には絵本の読み聞かせを行うことは伝えてあったが，絵本の内容に関してはふれていない。

Ⅳ　結果と考察

表１に結果を示した。表は３歳から10歳までの対象児の反応を年齢の小さい順に並べたものであり，読み聞かせ前の質問４項目，途中の質問２項目，直後の質問５項目，家庭話題調査の質問２項目について，子どもの反応を整理してある。

まず，読み聞かせ前の質問であるが，この絵本を読んだことがあったのは８名（全体の16%）であった。また，手がなかったり，指がない友達がいたのは４名（８%）であった。そのうち３名は同じ学校に通っているため，彼らと同じ学校に通っている同一の指のない子どもを挙げており，他の１名は『アメリカの友達』と答えている。

実際の，あるいは本などでの接触経験を尋ねた項目では，『テレビで見た』10名（全体の20%），『本で読んだ』６名(12%),『病院で見た』４名(８%),その他２名(４%)であった。年長になるほど接触経験が多いが，このことにはより年少ではその障害に気がつかないことも関係していると思われる。

「手や指のない友達と一緒に遊ぼうと思うか。」は，全員ではなく13名のみに尋ねられた項目であったが，そのうちの６名（尋ねられた子どものうちの46%）が『一緒に遊ぶ』，４名（31%）が拒否，２名（15%）が『わからない』と回答している。

次に読み聞かせ途中の質問の「さっちゃんは母親になれるか。」について，尋ねられた34名中，年長の子を中心とした10名(尋ねられた子どものうちの29%)のみが『なれる』としており，他の24名（71%）は『なれない』『わからない』と答えている。『なれない』と答えた16名中４名は「手に指がない」ことをその理由に挙げている。

また「さっちゃんが登園しない理由」について，回答した29名のうち23名（回答した子どものうちの79%）の子どもが『母親役ができないから』『けんかをしたから』『いじめられたから』と，ストーリー理解の点から考えると適切と思われる回答をしている。

次に，読み聞かせ直後の質問の感想に関しては『かわいそう』『おもしろかった』が大部分であったが，『指がないところを見てみたい』『指がないことが不思議』という正直な気持ちや『気持ち悪い』『こわい』『楽しくない』といったネガティブな内容が少数ではあるが感想として表された。読み聞かせの内容がいくら道徳的であっても，子どもは新しい刺激に対しては違和感や恐れをもつ場合があることに留意したい。

読み聞かせ途中で尋ねられたものと同一の質問である「さっちゃんは母親になれるか。」については，48名のうち38名（79%）が『なれる』と回答しており，読み聞か

表1．各質問項目に対する子どもの反応

			読み聞かせ前の質問				読み聞かせ途中の質問		読み聞かせ直後の質問					家族話聴調査	
番号	年齢	性別	読んだ経験	友達にいるか	本等でみたか	一緒に遊ぶか	さっちゃんは母になれるか	さっちゃんが登園しない理由	読んだ感想	さっちゃんは母になれるか	その理由	一緒に遊ぶか	遊びの種類・理由	話した対象	その内容・反応
1	3	女	×	×	×	—	—	—	見てみたい					×	おなかの中の怪我にこだわる
2	3	女	×	×	×	×	×	母役できない	?	—	・	—		母	自分の手「おおきくなる？」
3	4	男	×	×	×	—	—	—	かわいそう					×	
4	4	男	×	×	×	—	—	けんかした	おもしろかった				おにごっこ	母	はじめから手のないこどもっているの
5	4	男		×	本	—	×	いじめられた	?		父親が言っている	×	トランプができない	母	手のないことに興味
6	4	男	×	×	×	—	?	いじめられた	おもしろかった		がんばれば			×	あらすじ グーだけ
7	4	男	×	×	×	—	?	—	?			?		父	手のない子の話
8	4	男	×	×	×	—	×	—	?			?		父	グーの子の話
9	4	男	×	×	テレビ	—	×	—	かわいそう				ジャングルジム	母	手がないけれど，一緒に遊ぶんだ
10	4	女	×	×	×	—	—	—	かわいそう					×	
11	4	女	×	×	×	×	×	けんかした	おもしろかった	×	魔法の手だから	×		×	
12	4	女	×	×	×	×	×	けんかした	?	×	いろいろできない		ままごと（母親役）	母	あらすじ かわいそう
13	5	男	×	×	×	—	?	—	おもしろかった				ままごと	母	僕は両手があるからいい
14	5	男	×	×	×	×	×手	いじめられた	おもしろかった	×	手がないと大きくなれない	×		母	ケンカの様子だけを詳しく話す
15	5	男	×	×	×	—		母役できない	おもしろかった					—	
16	5	男	×	×	×	—	×	いじめられた	?	?		×	女の子とは遊ばない	×	
17	5	女	×	×	×	—	?	?	?	?			ままごと かくれんぼ	母	かわいそう 肯定的
18	5	女		×	病院	—	×手	いじめられた	?				ままごと（お姉さん役）	母	かわいそう
19	5	女	×	×	×	—	×手	母役できない	おもしろかった		大人になると生えてくる		だるまさんころんだ	×	かわいそう
20	5	女	×	×	×	—	—	—	?					×	
21	5	女	×	×	×	—	?	?	?			?		母	工夫すれは，何とかなる
22	5	女	×	×	×	—		けんかした	?			×	こわい	×	
23	5	女	×	×	×		—	—	かわいそう					×	
24	5	女	×		知人	—	×	いじめられた	おもしろかった					父母	魔法の手だよ
25	5	女		×	本	—		?	おもしろかった					×	
26	5	女		×	本	?	?	いじめられた	?		もう一方の手ある	?		×	
27	5	女	×	×	テレビ	—	×	けんかした	かわいそう				ままごと・手を見たい	母	かなりショックの様子
28	6	男	×	×	病院	—	—	—	かわいそう				だるまさんころんだ	妹	じゃんけんができないことを説明した
29	6	男		×	本	—	—	—	かわいそう			×		×	
30	6	男	×	×	×	?	?	?	楽しくない	×	料理できない	×		×	
31	6	女		×	本	—	×・手	母役できない	かわいそう				何でもいい	母	かわいそう
32	6	女	×	×	×	—		母役できない	?		大人になると生えてくる		ままごと（母親役）	母	もう一度読みたい
33	6	女	×	×	テレビ	—	—	けんかした	おもしろかった				ままごと（母親役）	母	手のない子の話
34	6	女		×	本	—	×	けんかした	おもしろくない	×	手がない母親は変		何でもいい	母	かわいそう自分が手がないといや
35	7	男	×	×	×	—	—	—	かわいそう				鬼ごっこ かくれんぼ	母	自分の手がグーでなくてよかった
36	7	女	×	×	テレビ	—		けんかした	かわいそうだが大丈夫		みんななれる		右手を使わぬ遊び	母	あらすじ
37	7	女	×	×				いじめられた	かわいそう気持ち悪い				ままごと（母親役）	母	あらすじ 怖い
38	7	女	×	×	×			いじめられた	こわい				右手を使わぬ遊び	×	
39	7	女	×	×	病院	—	×	母役できない	ジャングルジムを登るのはすごい				いい子だから	母	かわいそう原因がわかればいいのに
40	8	男	×	×	テレビ	—	×身長	けんかした	手なくても大丈夫		工夫するから		サッカー・手使わぬ	母	助けてあげる 守ってあげる
41	8	男	×	×	×			けんかした	指ないのが不思議	?		?		×	
42	8	女		×	テレビ	—	—	—	?		あたりまえ		片手でもできるもの	母	あらすじ 自分の友のこと
43	8	女	×	学校	テレビ		—	—	かわいそう	?		×		×	
44	8	女	×	×	×	—	×	いじめられた	?					×	
45	8	女	×	×	病院	—	—	—	かわいそう	?				母	かわいそう
46	8	女	×	×	テレビ	—		いじめられた	おもしろかった				一輪車	母	指はないけれど他はみんな同じ
47	9	女	×	学校	テレビ	×	—	—	偉い子供		父親が言っている	?	遊べと言われれば	×	
48	10	男	×	学校	テレビ		—	—	強い子供		工夫する	?	遊びたくはないけれど	母弟	あらすじ 胸がじぃーんとした
49	10	男	×	×	×	—		—	?				おにごっこ	×	

せ後に大きく数値が上昇している(29%→79%)。しかしながら，その理由をみると，『大人になると生えてくるから』といった誤った認識をしている2例が含まれている。『なれない』と答えたのは5名であり，その理由は『いろいろなことができない』『料理ができない』『手がない母親は変』などのように，ストーリーを理解していないというよりも，むしろ子ども自身が持つ母親像とのギャップを問題にしていることを示唆する回答であった。

さらに，読み聞かせ前に尋ねたものと同一の質問である「手や指のない友達と一緒に遊ぼうと思うか。」については，48名のうち33名（69%）が『一緒に遊ぶ』としており，肯定的に答えた対象児の数が増加していることがわかる(46%→69%)。しかし対象児の個々について読みきかせ前後の変化をみると，前後のデータがそろっている12名では，「遊ばない→遊ばない「2名，「遊ばない→遊ぶ」1名，「遊ばない→わからない」1名，「遊ぶ→遊ぶ」3名，「遊ぶ→遊ばない」1名，「遊ぶ→わからない」2名，「わからない→わからない」1名，「わからない→遊ばない」1名となっており，読み聞かせの前後で明確な変化は認められない。一緒に遊ばない理由として『トランプができないから』『女の子とは遊びたくない(5歳男児)』などがあった。また遊びの種類として挙げられたものは『ままごと』が8名と最も多く，うち4名が『お母さん役をやらせてあげる』と回答している。また他に『手を使わない遊び』『片手でもできる遊び』といった，障害に配慮した回答が目立っている。

読み聞かせた内容を子どもが家族にどのように伝えたかを調べた家庭話題調査の結果では，48名中28名(58%)が自発的に母親などに絵本のことを話していたことが確認できた。多くの対象児が手の障害のことを中心に話しており，絵本やさっちゃんに対して肯定的もしくは同情的であった。年少の子では自分の手と比較しながら話をした例が多く，年長になると『僕だったら助けてあげる，守ってあげる』『原因がわかって直ればいい』などの積極的な意見が出てきている。また，なかには『こわい話だった』という感想をもらした例，かなりのショックを受け，涙ぐんで話した例，読み聞かせをした日の夜に夜泣きをした例などがあった。

V　まとめ

本研究では，絵本『さっちゃんのまほうのて』を用いた障害理解教育の実践の効果について報告した。今回の対象児は，さっちゃんの指がないことについて，それぞれがその子どもなりのとらえ方をしており，たいへん興味深かった。より年少の子どもではその障害をどのように考えれば良いのかがわからず，質問に対してとまどう傾向があった。すなわち，ファミリアリティが十分ではなかったのである。しかし，小学生になると，社会的な視点でみると望ましい内容の回答が増えてくるようであった。その回答が，言語表出だけの表層的な反応であるか，あるいは援助行動の発現に結びつく態度そのものの変容であるのかは本研究からは確かめようがないが，いずれにしても小学校などで行われている道徳教育や人権教育の影響であると推測される。もしもこれが表層的な反応であるとするならば，障害児・者に対する態度はこの年齢の頃から「口では望ましいことを言うが，行動は起こさない」といった福祉意識の二重構造化が存在することの証明となる。障害理解教育の立場からみると，幼児期から計画的にファミリアリティを持たせていく必要性を強く感じる。

また本研究を通じて，子どもたちには物語のハッピーエンドに対する大きな期待があることを痛感した。「さっちゃんは良い子で，一生懸命がんばっているのであるから、いつの日にか，指が生えてくる」ことを読み聞かせの終わりの部分で期待していることが伝わってくるという感想を持った読み聞かせ担当者が数名いた。子どもから直接「どうして指が生えてこないのか，生えてこないのであれば本当はさっちゃんは悪い子ではないのか」ということを何度も尋ねられて返答に窮した担当者もいる。筆者の別の調査（未発表）によると，あまり問題意識を持たず「良い子にしているとさっちゃんも指が生えてくる」と教えている幼稚園教諭が少なからずいることが確

かめられている。『花咲か爺さん』『シンデレラ』『みにくいあひるの子』などのハッピーエンドのストーリーになれている子どもにとっては，自分と同じくらいの年齢のさっちゃんが最後まで指がない状態というのは納得がいかないのである。確かに低年齢の子どもに，障害の意味を教えることは難しい。しかし，少なくとも，子どもの認識の中に「障害を持つ子ども＝悪い子ども」という図式が作られないような配慮がこの種の絵本を活用する際には必要である。

参考文献

1）Altman, B. M. (1981) Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28(3), 321―337.

2）Cloerkes, G. (1979) Determinations of attitudes and behavior toward physically disabled person. *International Journal of Rehabilitation Research*, 2, 382―383.

3）Eaglestein, A. S. (1975) The social acceptance of blind high school students in an integrated school. *New Outlook for the Blind*, 69, 447―451.

4）菊地澄子（1990）　やさしさと出会う本，ぶどう社

5）Langer, E. J., Fiske, S., Taylor, S. E. and Chanowitz, B. (1976) Stigma, staring and discomfort: A novel stimulus hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 451―463.

6）松本和久・徳田克己（1994）　幼稚園・保育所で実施できる障害理解教育について―小学校における取り組みの実態調査の結果をもとに―，日本保育学会第47回大会研究論文集，528―529.

7）望月珠美・徳田克己（1994）　盲導犬に関する理解を促進させるための絵本の作成，日本読書学会第38回大会発表資料集，39―44.

8）日本子どもの本研究会絵本研究部（1989）　えほん―子どものための500冊―，一声社

9）佐藤美奈子・徳田克己（1993）　幼稚園・保育所において実践されている障害理解教育，桐花教育研究所紀要，6，41―45.

10）清水美千子（1984）　絵本の世界（1）―幼稚園・保育園児のための100冊―，明治図書

11）清水美千子（1985）　絵本の世界（2）―幼稚園・保育園児のための100冊―，明治図書

12）徳田克己（1988）　障害者に対する一般人の態度構造と態度変容に関する文献的研究，東京成徳短期大学紀要，21，63―74.

13）徳田克己（1990）　視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価，視覚障害心理・教育研究，7（1・2），5―21.

14）徳田克己（1992）　幼稚園・保育所において統合教育を受けている障害児と他の園児の関係について，桐花教育研究所紀要，5，45―48.

15）徳田克己（1993）　絵本の中のマイノリティ―幼児に対する福祉教育の教材としての可能性を求めて―，視覚障害心理・教育研究，10，15―21.

16）徳田克己（1994）　障害者とのネガティブな接触体験の実態分析，谷村裕教授退官記念論文集（筑波大学視覚障害研究室），85―91.

17）全国学校図書館協議会（1993）　よい絵本―第17回全国学校図書館協議会選定，全国学校図書館協議会

SUMMARY

The purpose of this research was to determine how children's degree of understanding of the handicapped is changed by listening to a story about a handicapped child without fingers on her right hand. The title of the book was "Satchan's Miracle Hand." It is about a girl named Sachiko who refuses to attend kindergarten because her classmates make fun of her by saying that she cannot be the mother in their game of playing house. However, with the help of her parents, she gradually comes to accept her handicapped status.

The book was read to 49 children between the ages of 3 and 10. Prior to the reading, the children were given a pretest about the handicapped. The questions included the following: "Have you ever read the book?" "Do you have any friends without fingers or hands?" "Have you ever actually seen such people or seen them on TV?" "Would you be willing to play with children with no fingers or hands?"

The book was read to each child individually. During the reading, the children were asked: "Do you think it is possible for Sachiko to be a mother someday?" "Why do you think Sachiko refuses to attend kindergarten?" After the reading, a posttest was administered that included these questions: "How do you feel about the story?" "Do you thik it is possible for Sachiko to be a mother?" "Would you like to play with Sachiko?" However, some of the questions were not asked when the reader judged the child to be tired, bored, and so forth.

In addition, a day or two after the book was read to the children, their mothers were asked, "Did your son or daughter talk about the story of Satchan to anyone in your family?"

The pretest showed that the number of children who had read this picture book before was eight (16% of all subjects). There were four (8%) who answered that they had friends with missing fingers or a missing hand. Their responses to the question about thier direct or indirect contact experience with people with handicaps were: 10 (20%) had seen such handicaps on TV, 6 (12%) had read about them, and 4 (8%) had seen this kind of handicapped person at a hospital. To the question asking whether they were willing to play with such a handicapped child, 6 (46%) out of 13 answered "yes."

To the question asked in the middle of the reading about whether they thought it was possible for Sachiko to be a mother, only 10 (29%) out of 34 responded yes, and the others said either no or do not know.

In the posttest, most of the children gave their impression of the reading by saying such positive things as "I felt sorry for Sachiko" or "the picture book was interesting," while a minority said they had such feelings as "I want to see a hand like that with no fingers," "It was nasty," or "It was scary." To the repeated question asking if it would be possible for Sachiko to be a mother, 38 (79%) out of 48 answered "yes," a large increase. To the repeated question asking if they wanted to play wiht a handicapped child, 33 (69%) out of 48 answered "yes."

The survey about whether the topic of the book was raised in their family conversations confirmed that 28 (58%) out of the 48 subjects spontaneously talked about the picture book to their mother or other family members. Many of the chidren talked about a handicap of the hand and expressed positive feelings of sympathy for Sachiko.

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の４種の雑誌が配布されます。
   - (a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
   - (b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）
   - (c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
   - (d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. $ 19.00	U.S. $ 69.00
雑誌１種類と会員権	U.S. $ 38.00	U.S. $ 88.00
雑誌２種類と会員権	U.S. $ 55.00	U.S. $105.00
雑誌３種類と会員権	U.S. $ 75.00	U.S. $125.00
雑誌４種類と会員権	U.S. $ 90.00	U.S. $140.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，１年間に発行された図書が送られます。

4．入会希望者は，住所•氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

5．IRAから会員証を受けとったら，会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。

6．継続希望の方は，IRAから届いたRenewal Noticeを，すぐ日本読書学会へお送り下さい。

日本読書学会会則（1989年7月改正）

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務局は当分の間筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1．会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2．会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3．会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4．読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5．内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6．会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7．会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8．その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員、名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み、常任理事会の承認を得、所定の会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの、または本会の事業に財政的援助をしたもので、理事会が推薦したものとする。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して、賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り、または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ、また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。

7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1．会　長　　1　名
2．副会長　　1　名
3．常任理事　若干名
4．理　事　　若干名
5．監　事　　2　名

8条　理事及び監事は、正会員および名誉会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは、前記の互選によるもののほか、正会員の内若干名を指名して、理事に加えることができる。

第9条　理事は理事会を構成し、本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し、理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し、会長事故あるときは、その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは、前項の互選によるもののほか、理事の内2名に限り指名して、理事会の承認を経て、常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長、副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ、本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は、本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は3年とし、4月1日から3年後の3月31日までとする。新役員は、旧役員の任期が最終となる年度内に、選挙によって決定する。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推薦による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1．事務局長　1　名
2．書　　記　若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第4章　会　　計

第17条　本会の経費は会費、賛助会費、寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年額7,000円とし，毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

Vol. 38, No. 4 December, 1994

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda	Shobi Inoue	Takashi Kuwabara	Takahiko Sakamoto
Katsumi Tokuda	Hajime Narushima	James M. Furukawa	Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa	Toshimichi Ishihara	Yasuchika Imai	Nobuko Uchida
Takashi Ezure	Yoshitake Oshiro	Michio Onishi	Akira Okada
Norihiko Kitao	Soichi Goto	Tsuneyoshi Goto	Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai	Hisayoshi Shuto	Kazuko Takagi	Satoshi Tanaka
Masaharu Fujita	Mariko Murai	Shozo Muraishi	Yoshitsugu Mochizuki
Jun Yamada	Hideo Yorozuya		

CONTENTS

Feature Article

Thoughts on a school library conducive to studying ……… *TAKAHASHI, Kuninori* ……123

Original Articles

An alternative method for the teaching of reading of Japanese classical literature
——Using weird stories from the Edo period ……… *MASUDA, Hiroko*
KUDŌ, Yoshifumi ……128
Working memory and reading difficulties in children ……… *KITAO, Norihiko* ……141
Effects of pre reading activities on schema activation ……… *IIJIMA, Hiroyuki* ……147
Effects on children's understanding of the handicapped from listening to a story ……… *TOKUDA, Katsumi* ……153

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第38巻 第4号
〈通巻 第150号〉
平成6年12月1日 発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会
発 行 人　日本読書学会
発 行 所　日本読書学会

〒112 東京都文京区大塚3－29－1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替00160－8－3213番

印刷・勝美印刷株式会社